

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIESÉR TORETTA ZEN

**DIÁLOGOS E PRÁXIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
HUMANA NO ÂMBITO DO PROEJA NO IFES**

Vitória
2016

ELIESÉR TORETTA ZEN

DIÁLOGOS E PRÁXIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA NO ÂMBITO DO PROEJA NO IFES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de doutor em educação na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, sob a orientação da professora Dr^a. Edna Castro de Oliveira.

Vitória
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Zen, Eliesér Toretta, 1971-

Z54d Diálogos e práxis no processo de formação humana no âmbito do
PROEJA no IFES / Eliesér Toretta Zen. – 2016.
277 f. : il.

Orientador: Edna Castro de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com
a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
(Brasil). 2. Educação não formal. 3. História oral – Educação. 4.
Pesquisa educacional. 5. Práxis (Filosofia). 6. Professores –
Formação. 7. Relações humanas – Formação – Educação. 8.
Sociologia educacional. I. Oliveira, Edna Castro de, 1950-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ELIESÉR TORETTA ZEN

**DIÁLOGOS E PRÁXIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
HUMANA NO ÂMBITO DO PROEJA NO IFES**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovado em 13 de dezembro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Edna Castro de Oliveira

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Eliza Bartolozzi Ferreira

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Silvana Ventorim

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Sandra Soares Della Fonte

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
Instituto Federal do Espírito Santo

Dante Henrique Moura

Professor Doutor Dante Henrique Moura
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

A Deus origem, fundamento, sentido e destino da vida.

Aos meus pais, Maria Lourdes.T.Zen e Vanderlei A. Zen que me ensinaram com sua vida o amor aos pobres e a não perder jamais a esperança e a coragem de lutar por um mundo para além do capital.

À Hilda Maria de Jesus, Elisa de Jesus T.Zen, Yasmin de S.T.Zen e Eliesér T.Zen Júnior, fonte de amor, alegria, perdão, fé e esperança.

À professora Edna Castro de Oliveira, orientadora desta tese, com quem tive a alegria de compartilhar diálogos e saberes durante o percurso de construção desta pesquisa. Exemplo de educadora da práxis que se nutre do diálogo, da humildade e da esperança na luta pela transformação do mundo. A você professora minha profunda gratidão e amizade.

Aos trabalhadores-estudantes do Proeja com quem tive a honra de compartilhar conhecimentos e experiências nessa caminhada, razão maior deste trabalho.

Aos professores (as) do Proeja que participaram desta pesquisa, em especial à Maria da Glória Médici de Oliveira e Reginaldo Flexa Nunes, com vocês pude exercitar o diálogo e a práxis filosófica, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Agradeço em particular ao Ifes em especial à Coordenadoria do Proeja por propiciar a liberação de minhas atividades docentes para me dedicar aos estudos do doutorado.

Aos professores (as) do curso de doutorado que contribuíram como minha formação, meu muito obrigado.

Aos professores (as) Dante Henrique Moura, Eliza Bartollozi Ferreira, Sandra Soares Della Fonte e Silvana Ventrone pela participação e contribuições no movimento de construção e qualificação deste trabalho, minha gratidão e admiração.

Aos companheiros (as) do grupo de pesquisa do Obeduc pelas valiosas trocas de experiências e saberes durante essa jornada.

Aos colegas da “turma 10” do doutorado, em especial àqueles que se tornaram amigos e ajudaram-me nessa caminhada, dentre eles, Iraldirene Ricardo de Oliveira e Douglas Christian Ferrari de Mello.

“Os filósofos apenas *interpretaram*
o mundo de diferentes maneiras;
porém, o que importa é *transformá-lo*”.

Karl Marx (2009, p.126).

“[...] De fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de [seres humanos] que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. Desta forma, chega-se também à igualdade ou equação entre “filosofia e política”, entre pensamento e ação: em suma, a uma *filosofia da práxis*. Tudo é político, inclusive a filosofia ou as filosofias, e a única “filosofia” é a *história em ato*, ou seja, a própria vida”.

Antonio Gramsci (1978, p.43-44).

“Qual herança que posso deixar”?
Exatamente uma.

Penso que poderá ser dito
quando já não esteja no mundo:
Paulo Freire foi um homem que amou.
Ele não podia compreender a vida
e a existência humana sem amor.
Paulo Freire viveu, amou e tentou saber”.

Paulo Freire (1995, p.140).

“A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens
sobre o mundo para transformá-lo.
Sem ela, é impossível a superação
da contradição opressor-oprimido”.

Paulo Freire (1987, p.38)

“A filosofia integrada à sociologia, à história, à geografia, à psicologia do trabalho, ao direito, elas trouxeram uma integração de conhecimentos e fomentou em mim a capacidade de enxergar mais longe, mais reflexiva, de compreender o outro e de que forma eu posso contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária”.

Anita Garibalde, estudante (2015).

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a práxis filosófica de estudantes e professores de uma turma do curso de Segurança do Trabalho em um dos Campi do Instituto Federal do Espírito Santo a partir do exercício do diálogo crítico como atitude filosófica que integra as dimensões técnica e humanística da formação humana no Proeja. Defende a tese de que a práxis filosófica na turma do curso pesquisado se evidencia como elemento integrador entre diferentes componentes curriculares pela prática do diálogo crítico em torno das relações sociais capitalistas e suas implicações na conformação e ou transformação da realidade pessoal e social. A investigação se orientou pela seguinte questão: qual tem sido a práxis filosófica em uma turma do curso de Segurança do Trabalho e quais as possibilidades dessa se configurar como espaço e tempo de desenvolvimento da formação humana integral de estudantes e professores do Proeja no Ifes-Vitória? O aporte teórico metodológico tem no materialismo histórico-dialético suas bases centrando-se na filosofia da práxis pelos diálogos entre Marx, Gramsci e Freire. Como pesquisa qualitativa, a opção metodológica assumida foi pela pesquisa participante que se realizou tomando por base o pertencimento à comunidade, a participação e o diálogo entre pesquisador, estudantes e professores durante as aulas e as entrevistas. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 12 estudantes e sete professores de uma turma do curso de Segurança do Trabalho do Proeja em que nos inserimos atuando com a observação participante nos períodos de 2014/2 e 2015/1; participaram ainda duas estudantes do Proeja do último período do curso de Segurança de Trabalho, totalizando assim 14 estudantes e sete (7) professores, participantes. Os resultados revelaram que por meio da práxis filosófica estudantes e professores exercitaram o diálogo crítico acerca das desigualdades engendradas pelo sistema capitalista ao problematizarem nas aulas os temas do desemprego, da terceirização, da concentração da terra e do monopólio da mídia. Assim, os diálogos entre discentes e docentes sinalizaram para uma práxis filosófica que visa à transformação das relações sociais capitalistas tendo em vista a formação humana integral no Proeja.

Palavras-chave: Diálogos. Práxis filosófica. Formação humana integral.

ABSTRACT

This research had a philosophical praxis analysis between students and professors as main goal, and took place in a campus of a federal institute named Instituto Federal do Espírito Santo, state in which it is located. The thesis was based in a critic dialog in this Labor Safety class as a philosophic attitude that integrates the technical and humanistic dimensions of human formation at Proeja. The thesis defends that the philosophic praxis in the class is evidenced as a integrating element between different curricular components by practicing the critic dialog in capitalist social relationships and its applications in transforming the social and personal reality. The investigation was guided by the following issue: which has been the praxis in a Labor Safety class and which are the possibilities of being settled as space and time of human formation development of students and professors at Proeja? The theoretical methodological contribution has its base in the historical-dialectical materialism, and it is based in the philosophy of praxis between Marx, Gramsci and Freire's dialogs. As a qualitative research, a methodological approach to participatory research that is carried out based on belonging to the community, participation and dialogue between researchers, students and teachers during classes and interviews. The participating individuals were 12 students and seven professors of a Labor Safety class of Proeja, in which we were acting with the observation in the periods of 2014/2 and 2015/1; there were yet two Proeja alumni students, totalizing 14 students and seven participating professors. The results reveal that through the philosophical praxis students and professors exercised the critic dialog among inequalities caused by the capitalist system by problematizing unemployment, outsourcing, land concentration and the media monopoly. Thus, the dialogues between students and teachers signaled for a philosophical praxis that aims at the transformation of capitalist social relations in view of integral human formation in Proeja.

Keywords: Dialogs. Philosophical praxis. Integral human formation.

RESUMEN

Esta investigación tuvo por objetivo analizar la *praxis* filosófica de estudiantes y profesores de un grado del curso de Seguridad del Trabajo en uno de los campus del Instituto Federal del Espírito Santo de Vitória, a partir del ejercicio del diálogo crítico como actitud filosófica que integra las dimensiones técnica e humanística de la formación humana en el Proeja. Defiende la tese de que la *praxis* filosófica en el grado del curso investigado se evidencia como elemento integrador entre diferentes componentes curriculares por la práctica del diálogo crítico, en torno de las relaciones sociales capitalistas y sus implicaciones en la conformación y o transformación de la realidad personal y social. La investigación se orientó por la siguiente pregunta: ¿Cuál ha sido la *praxis* filosófica en el curso de Seguridad del Trabajo y cuales las posibilidades de ésta configurarse como espacio y tiempo de desarrollo de la formación humana integral de estudiantes y profesores del Proeja en el Ifes-Vitória? El aporte teórico metodológico tiene en el materialismo histórico – dialectico sus bases, centrándose en la filosofía de la *praxis* por los diálogos entre Marx, Grancé y Freire. Como investigación cualitativa, la opción metodológica asumida fue por la investigación participante que se realizó tomando como base el pertenecer a la comunidad, la participación y el diálogo entre investigador, estudiantes y profesores durante las clases y las entrevistas. Los sujetos que participaron de esta investigación fueron 12 estudiantes y 7 profesores de un grado del curso de Seguridad del Trabajo del Proeja en que nos inserimos actuando con la observación participante en los períodos de 2014/2 y 2015/1; participaron aún 2 estudiantes del Proeja del último período del curso de “Segurança del Trabajo”, totalizando 14 estudiantes y 7 profesores participantes en total. Los resultados revelaron que por medio de la *praxis* filosófica, estudiantes y profesores ejercitaron el diálogo crítico sobre las desigualdades engendradas por el sistema capitalista teniendo en vista la formación humana integral en el Proeja.

Palabras-clave: Diálogos. Práxis filosófica. Formación Humana integral.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas na EJA – integrada à educação profissional de nível médio por dependência administrativa (2014).....	135
Tabela 2 – Quantidade de migrantes internacionais em (milhões).....	160
Tabela 3 – Condições de trabalho e terceirização.....	168
Tabela 4 – Problemas decorrentes da terceirização.....	170
Tabela 5 - Taxa de desemprego (média) – 2004-2016.....	177
Tabela 6 – Áreas dos estabelecimentos rurais, segundo o estrato de área Brasil 1985/2006.....	190
Tabela 7 – Situação geral das terras indígenas no Brasil.....	184
Tabela 8 – Taxa de desocupação da força de trabalho por região no Brasil ano 2015.....	186
Tabela 9 – Concentração da propriedade de radiodifusão por grupos familiares no Brasil.....	207
Tabela 10 – Distribuição (%) de rádios e tevês por partidos políticos no Brasil.....	208
Tabela 11 – Concentração da propriedade de radiodifusão por grupos religiosos no Brasil.....	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Componentes curriculares que fizeram parte da pesquisa de campo no segundo semestre de 2014/2.....	39
Quadro 2. Componentes curriculares que fizeram parte da pesquisa de campo no primeiro semestre de 2015/1	41
Quadro 3 – Aula do componente curricular de “Técnicas didáticas e de pesquisa”	45
Quadro 4 - Componentes curriculares, categoria “trabalho” e subcategorias...48	
Quadro 5 - Componentes curriculares, categorias “cultura e filosofia” e subcategorias.....	49
Quadro 6 – Aula do componente curricular de “História III”	98
Quadro 7- Oferta de vagas de EJA no ensino médio integrada à educação profissional por campi no Ifes no período de 2011 a 2015.....	136
Quadro 8 – Aula do componente curricular de “Psicologia do Trabalho.....	153
Quadro 9 – Aula do componente curricular de “Direito Aplicado”	158
Quadro 10 – Aula do componente curricular “Filosofia II”	162
Quadro 11 – Aula do componente curricular de “Sociologia II”	164
Quadro 12 – Aula do componente curricular de “Sociologia II”	167
Quadro 13 – Aula do componente curricular de “História III.....	174
Quadro 14 – Aula do componente curricular de “Psicologia do Trabalho”	188
Quadro 15 – Aula do componente curricular de “História III”	193
Quadro 16 – Aula do componente curricular de “Psicologia do Trabalho”	201
Quadro 17 – Aula do componente curricular de “Filosofia II”	203
Quadro 18 – Aula do componente curricular de “Filosofia II”	205
Quadro 19 – Aula do componente curricular de “Sociologia II”	220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produção acadêmica sobre o Proeja (2009-2013)	140
Gráfico 2 – Diferenças entre agricultura camponesa e o agronegócio.....	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Adital - Agência de Informação Frei Tito para a América Latina.

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAECN - Comissão de Assuntos Econômicos do Congresso Nacional

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cefetes - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

Cepal - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DEM - Partido Democrata

DIEESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EAA - Escolas de Aprendizizes e Artífices

EAAES - Escola de Aprendizizes e Artífices do Espírito Santo

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Emjat - Ensino Médio para Jovens e Adultos trabalhadores

EPCs - Equipamentos de Proteção Coletiva

EPIs - Equipamentos de Proteção Individual

Etfes - Escola Técnica Federal do Espírito Santo

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FIPE/USP - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, da Universidade de São Paulo

FMI- Fundo Monetário Internacional

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia

Ifes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Iseb - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

IURD - Igreja Universal do Reino de Deus

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MP – Medida Provisória
Neja - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NRs- Normas Regulamentadoras.
Obeduc - Observatório da Educação
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PCI - Partido Comunista Italiano
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
Petrobrás - Petróleo Brasileiro S.A
PFL – Partido da Frente Liberal
PL – Projeto de Lei
PLANFOR - Plano Nacional de Formação Profissional
PLC - Projeto de Lei da Câmara
PLS – Projeto de Lei do Senado
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN - Partido da Mobilização Nacional
Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio
PPB - Partido Pacifista Brasileiro
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPS - Partido Popular Socialista
PR – Partido Republicano
Proeja - Programa Nacional de Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRP - Partido Republicano Progressista
PSB - Partido Socialista Brasileiro
PSC - Partido Social Cristão
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSI - Partido Socialista Italiano

PT – Partido dos Trabalhadores

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Ubes - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNB - Universidade Federal de Brasília

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
1.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA	24
1.2 O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	30
1.3 O MOVIMENTO DE RECOLHA E PRODUÇÃO DE DADOS	36
1.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO FERRAMENTA DE LEITURA	41
2 A FILOSOFIA DA PRÁXIS E A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL	51
2.1 A FORMAÇÃO HUMANA EM MARX E ENGELS: TRABALHO, ALIENAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA.	54
2.2 ANTONIO GRAMSCI, ESCOLA UNITÁRIA E FORMAÇÃO HUMANA	80
2.3 PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO HUMANA: CONSCIENTIZAÇÃO, PRÁXIS E LIBERTAÇÃO	90
2.4 DIÁLOGOS ENTRE MARX, GRAMSCI, FREIRE E AS RELAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS.	101
3. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO EMJAT AO PROEJA	118
3.1 DIÁLOGOS ENTRE EJA, PROEJA E FILOSOFIA NO IFES	127
3.2 DIÁLOGOS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ÂMBITO DO PROEJA.	138
4. DIÁLOGOS E PRÁXIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA EM UMA TURMA DO CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO DO PROEJA	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
REFERÊNCIAS	234
Anexo I Quadro de dissertações e teses sobre o Proeja de 2009 a 2013	252
Apêndice II. Quadro de produções sobre o Proeja na ANPED de 2007 a 2015	271

INTRODUÇÃO

Ao propor¹ o estudo da formação humana no âmbito do Proeja, busco revisitar minha história pessoal e profissional em interação com o contexto social em que vivemos. Assim, ao investigar tal temática, queremos fazê-la considerando o contexto atual e os desafios que a realidade social nos apresenta. Desse modo, o tema da formação humana, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, solidária e igualitária, não pode receber reflexão adequada sem relacioná-lo à trama das relações sociais e às lutas que se travam no plano estrutural e conjuntural dessas relações. Assim, o contexto atual de destruição dos direitos sociais, de desemprego estrutural, de uma produção que degrada a natureza e o ser humano, a concentração brutal da riqueza e o aumento vertiginoso da pobreza em escala mundial nos desafiam, como educadores, a desenvolver uma práxis transformadora que se contraponha à lógica excludente e destrutiva do sistema capitalista. Decerto, sem a compreensão das determinações estruturais mais amplas e a devida criticidade de estudantes e docentes, fica difícil e até mesmo inviável pensar uma práxis filosófica que tenha como horizonte a formação humana na perspectiva de um mundo para além do capital (MÉSZÁROS, 2011), da utopia, da esperança, da solidariedade, da igualdade e da justiça, valores basilares para a construção de uma nova sociedade e de um processo autêntico de formação humana.

Além disso, ao buscar investigar a práxis filosófica na formação humana, também retorno à história pessoal, desta vez, profissionalmente. Na condição de professor, desde minha saída do Seminário em 1995, comecei meu trabalho na rede estadual do Espírito Santo como docente de filosofia no Ensino Médio. Essa experiência como professor foi importante, pois foi a partir daí que tive contato com os estudantes das classes populares, que trabalhavam durante o dia e estudavam no período noturno. Nesse ínterim, também tive a oportunidade de exercer a docência em instituições de ensino superior, lecionando filosofia e sociologia nos cursos de Direito, Administração e Recursos Humanos. Dessa forma, nesta breve introdução destaco alguns acontecimentos relevantes para o meu ser, com minhas opções e valores. A entrada no Seminário para cursar filosofia e teologia foi um momento importante na minha trajetória. No Seminário pude desenvolver, de forma mais

¹ Utilizamos em alguns momentos o verbo na primeira pessoa e em outros momentos, na terceira pessoa.

intensa, os valores humanos segundo os quais fui educado, por meio da participação na vida de oração, na comunidade e nos trabalhos pastorais. O curso de filosofia possibilitou-me o contato com eminentes pensadores e correntes filosóficas que ajudaram a abrir meus horizontes e alargar minha compreensão da sociedade e do ser humano. Em busca de uma qualificação contínua e de respostas às questões suscitadas pela prática como professor de filosofia, comecei, em 1998, a fazer uma pós-graduação *lato sensu* em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em parceria com a antiga Escola Técnica Federal do Espírito Santo (Etefes). Em 2003, dando prosseguimento às indagações surgidas de minha experiência ainda como professor de filosofia, agora não somente no Ensino Médio, mas também no Ensino Superior, ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES. Durante o curso, pude aprofundar alguns saberes relativos à formação do professor, em especial aos professores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. O mestrado culminou com a defesa de minha dissertação, em 2006, intitulada *Pedagogia da Terra: a formação do professor sem terra* e teve como objetivo analisar o curso de Pedagogia da Terra em seus diferentes espaços-tempos-saberes e sua relação com os princípios da educação no e do campo.

No ano de 2005, ingressei no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), como professor efetivo de filosofia para lecionar no ensino médio. Ao iniciar meu trabalho, nessa nova etapa de minha vida profissional, deparei-me com o Ensino Médio para Jovens e Adultos trabalhadores (Emjat). Esse curso foi criado em 2001 por um grupo de professores da instituição e teve como finalidade ofertar o ensino médio para jovens e adultos trabalhadores. Assim, o Emjat se diferenciava dos demais cursos de ensino médio que havia na instituição por não apresentar em sua composição curricular o caráter integrado. Somente em 2005, por indução do governo federal, é que o Emjat vai ser transformado em Programa Nacional de Educação Profissional, integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e adquirir uma dimensão de integração. Desse modo, foi a partir de minha inserção profissional que comecei a ser desafiado a pensar a realidade dos jovens e adultos trabalhadores, sua relação com o mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia e a integração entre a

formação humanística e a formação profissional. Em vista disso, esta pesquisa se investe de um engajamento teórico-político, no sentido de estarmos implicados em nossas práticas, seja pelo caráter de pertencimento à comunidade escolar, como professor do Proeja, pela identidade de professor de filosofia e por último, mas não menos importante, pela militância na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Proeja. Assim, à luz das contribuições da filosofia da práxis, problematizamos a práxis filosófica com estudantes e professores de uma turma do curso de Segurança do Trabalho do Proeja, observando como esta se configurou em um espaço-tempo de formação humana integral desses sujeitos. Em sintonia com o referencial teórico-metodológico da filosofia da práxis, busco aliar a teoria com a prática, o “sentir” do elemento popular com o “saber” do elemento intelectual (GRAMSCI, 2008) por meio da trajetória ético-política de minha atuação como professor do Proeja e de minha participação no grupo de pesquisa interinstitucional Proeja/Capes/Setec/ES e da rede de pesquisa² constituída pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de Brasília (UnB), por meio do Observatório da Educação (Obeduc/Capes).

Com efeito, em minha participação e atuação junto ao Proeja/Capes/Setec e ao Obeduc/Capes, e como professor de filosofia do Proeja, tenho observado na prática os desafios e contradições que vêm sendo gestados e as possibilidades de produção do conhecimento na confluência dos campos da Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da formação continuada de professores, deslocando posições, desconstruindo práticas e mobilizando os diferentes atores e agentes da unidade escolar na construção de um projeto pedagógico que possa atender às especificidades dos sujeitos jovens e adultos com vistas a uma formação profissional emancipadora. Nesse sentido, a participação nas ações dos grupos de pesquisas, do Proeja/Capes/Setec e do Obeduc/Capes foi fundamental tanto para o maior aprofundamento do meu percurso formativo como para a problematização e ressignificação de minha prática pedagógica junto aos estudantes do Proeja. Como desdobramentos dessa participação nas ações dos grupos de pesquisas, foram produzidos e publicados artigos e capítulos de livros, bem como trabalhos apresentados em seminários, congressos, encontros, fóruns e outros eventos em

²A rede de pesquisa foi criada a partir do Edital 49/2012 do Programa Observatório da Educação. Um dos objetivos desse programa é dar continuidade às pesquisas iniciadas pelo Proeja/Capes/Setec.

nível nacional e internacional.³ Certamente, um dos momentos que considero fundamental nesse percurso formativo consistiu em minha participação na Comissão eleita pelo coletivo dos professores do Ifes, com o objetivo de reformular o projeto pedagógico do curso de Segurança do Trabalho do Proeja. A ideia da integração e o desafio de efetivá-la na prática têm tensionado principalmente os professores da área de formação geral e alguns professores das áreas técnicas na busca dessa integração, o que tem produzido, no interior da escola, movimentos às vezes imperceptíveis na dimensão empírica, num primeiro momento. Porém, vêm se revelando como possíveis deslocamentos de ressignificação das relações entre os próprios professores participantes, que passam a ver com outros olhos a perspectiva de acesso, permanência e conclusão do processo formativo por parte dos sujeitos jovens e adultos na instituição (OLIVEIRA; PINTO; FERREIRA, 2012).

Ademais, o processo de construção da proposta curricular do Proeja faz parte de um grande trabalho dos profissionais envolvidos com a modalidade da EJA no Ifes-Vitória. Apesar de a Educação de Jovens e Adultos ser uma realidade nova na instituição, ela já tem provocado importantes movimentos em favor da discussão não só do projeto que se pretende construir, mas também do que tem vigorado no ensino técnico federal há cem anos, considerando as variações pelas quais passou a rede ao longo desse tempo. A entrada da modalidade EJA na rede tem provocado embates teórico-práticos em torno dessa proposta de educação, exatamente porque traz no seu bojo o questionamento do sentido atribuído à escolarização e à formação profissional. Como programa que busca integrar a educação básica com a educação profissional e a educação de jovens e adultos, o Proeja tem como meta uma formação que integre as dimensões técnica e humanística do estudante. Nesse contexto é que nos lançamos, a partir desta investigação, a refletir sobre as contribuições, desafios e possibilidades da filosofia para a formação humana integrada no Proeja. Assim, ao abordar o problema de nossa investigação, o

³Dentre as produções, destaco as mais significativas: artigo intitulado “Tecendo reflexões sobre as percepções, as vivências e os saberes dos sujeitos da educação de jovens e adultos: contribuições da reunião intermediária na formação humana e profissional de alunos e de professores do Proeja”, em coautoria, publicado no livro *EJA e Educacional Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*, em 2012; artigo em coautoria sob o título “A Filosofia no percurso formativo do(a) educando(a) do Proeja no Ifes *campus* Vitória, publicado no livro *Educação de Jovens e Adultos: trabalho e formação humana, como fruto das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Obeduc/Capes*, em 2014; artigo publicado na revista *Hollos*, ano 30, vol. 2, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, intitulado “O projeto integrador e a centralidade do trabalho para a formação humana no Proeja Ifes *campus* Vitória-ES”.

situamos no contexto mais amplo desenvolvido nesta introdução. Embora o Proeja se caracterize como programa instituído dentro dos marcos do capitalismo, trazendo as características de uma política compensatória, contraditoriamente tem se constituído, por meio da luta social, como possibilidade de integração entre três campos da educação que historicamente estiveram separados: a educação básica, a educação profissional e a educação de jovens e adultos na perspectiva da integração. Nessa perspectiva crítica, ao questionarmos à dualidade estrutural que tem marcado a história da educação brasileira e a subsunção da educação à lógica do capital, situamos o objeto desta pesquisa. Assim, considerando a realidade contraditória em que o Proeja se situa, pensar a presença da filosofia na educação profissional na perspectiva da formação humana conforme a tradição marxiana e marxista se situa como desafio. É possível torná-la realidade dentro da sociedade capitalista? Com efeito, temos um duplo desafio.

Primeiro, afirmar o lugar da EJA e da filosofia na educação profissional; segundo, investigar as possibilidades de uma práxis filosófica no Proeja, em específico no curso de Segurança do Trabalho, que contribua para a formação humana integral de jovens e adultos trabalhadores. Assim, esta pesquisa compreende que a filosofia está para além do componente curricular “Filosofia”, configurando-se como uma práxis filosófica presente nos diferentes espaços-tempos formativos de estudantes e professores do curso de Segurança do Trabalho. Assim, conforme Saviani (1996, p. 14), esta tese compreende “que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, o homem responde com a reflexão”, ou seja, com sua capacidade de pensar e agir sobre a realidade, com uma práxis. Portanto, é a partir desses pressupostos que formulamos o seguinte *problema de pesquisa*: qual tem sido a práxis filosófica em uma turma do curso de Segurança do Trabalho e quais as possibilidades de esse campo do saber se configurar como espaço e tempo de desenvolvimento da formação humana omnilateral de estudantes e professores do Proeja no Ifes-Vitória? Como objetivo geral, buscamos aqui analisar a práxis de estudantes e professores de uma turma do curso de Segurança do Trabalho a partir do exercício do diálogo crítico como atitude filosófica que integra as dimensões técnica e humanística da formação humana no Proeja. Assim, como forma de cumprir essa meta, propusemo-nos os

seguintes objetivos específicos: 1) Aprofundar algumas contribuições do pensamento de Marx, Gramsci e Freire, buscando evidenciar nas interlocuções entre os autores as categorias que nos ajudam a pensar a formação humana omnilateral; 2) Investigar as categorias filosóficas emergentes e as estratégias utilizadas nas aulas dos componentes curriculares de “Direito Aplicado”, “História III”, “Técnicas Didáticas e de Pesquisa”, “Filosofia II”, “Psicologia do Trabalho” e “Sociologia II”, buscando refletir sobre os diálogos que sinalizam para uma compreensão da formação humana integral por parte de estudantes e professores do Proeja; 3) Problematicar a práxis filosófica de estudantes e professores de uma turma do curso de Segurança do Trabalho do Proeja, procurando evidenciar como essa prática se configura pelo diálogo como atitude filosófica na promoção da formação humana integral.

Em conformidade com os objetivos propostos, assumimos como orientação a seguinte hipótese: partindo do pressuposto da filosofia como atitude, nossa hipótese sinaliza que a práxis filosófica se constitui em elemento integrador entre os diferentes componentes curriculares na turma pesquisada e nos espaços e tempos formativos de estudantes e professores, materializando-se no convite à transformação da realidade social e pessoal dos sujeitos envolvidos. Com essa premissa defendemos, neste trabalho, a tese de que a práxis filosófica na turma do curso pesquisado se evidencia como elemento integrador entre diferentes componentes curriculares pelo exercício do diálogo crítico em torno das relações sociais capitalistas e suas implicações na conformação e/ou transformação da realidade pessoal e social. Como convite à leitura deste trabalho, importa indicar que esta tese está organizada em quatro capítulos, além das considerações finais. Sinalizamos para o leitor que, ao longo do texto, lançamo-nos ao exercício de fazer dialogarem na sua exposição a teoria e a empiria. Cabe destacar também a originalidade do trabalho, pois em nosso estudo não encontramos nenhuma pesquisa que abordasse a práxis da filosofia na educação profissional e na Educação de Jovens e Adultos, e nem mesmo no Proeja. Assim, no primeiro capítulo, explico o aporte teórico-metodológico do estudo, destacando, num primeiro momento, o método da análise de conteúdo como guia para a análise e interpretação dos dados da pesquisa de campo. Exploro o referencial teórico-metodológico da pesquisa e o materialismo histórico-dialético, bem como o universo

do estudo e a abordagem metodológica do trabalho de campo, a pesquisa participante. No segundo capítulo, ganha ênfase a problematização da formação humana à luz da filosofia da práxis, mediante cujo aporte busco na filosofia desenvolvida por Marx, Gramsci e Freire os fundamentos teóricos que dão sustentação à concepção de formação humana integrada. Procuo levantar e aprofundar algumas categorias presentes no pensamento desses filósofos, que consideramos fundamentais para problematizar a formação humana, tais como: trabalho, alienação e emancipação humana em Marx; escola unitária e formação humana omnilateral⁴ em Gramsci; práxis, conscientização e humanização em Freire. Ainda nesse momento procuramos uma aproximação entre esses filósofos por meio de um diálogo entre eles sobre a formação humana no contexto das relações sociais capitalistas.

Situo, no terceiro capítulo, o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o nascimento do Proeja. Abordo o aspecto legal que fundamenta a EJA, com ênfase na Constituição de 1988, que a define como modalidade da educação básica e supera pelo menos no plano formal o seu caráter compensatório de suplência, garantindo do ponto de vista legal a modalidade como direito público subjetivo. Nesse capítulo também trazemos uma revisão da produção acadêmica sobre o Proeja entre 2009 e 2015. No quarto capítulo, busco explorar os diálogos produzidos no movimento de inserção na pesquisa de campo à luz do aporte teórico da filosofia da práxis. Para tanto, procuro nas aulas dos componentes curriculares de “Filosofia II”, “História III”, “Sociologia II”, “Direito Aplicado”, “Técnicas Didáticas e de Pesquisa” e “Psicologia do Trabalho” as categorias que nos ajudam a pensar/problematizar o processo de formação humana integrada de estudantes de uma turma do curso de Segurança do Trabalho do Proeja, objeto desta investigação.

⁴ A categoria de omnilateralidade “se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas” (JUNIOR, 2008, p.284).

1 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo temos como objetivo explicitar a natureza do método e da metodologia que serviram de fundamento para a produção, coleta e análise dos dados produzidos no movimento de inserção do pesquisador no campo da pesquisa. Em consonância com o referencial teórico da filosofia da práxis, nossa investigação se fundamenta no materialismo histórico-dialético, perspectiva teórico-metodológica que se caracteriza pela compreensão de que o processo de conhecimento implica a relação dialética “da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1976, p. 30). Assim, podem-se verificar alguns elementos constituintes da dialética materialista histórica, tais como: contradição, totalidade,⁵ aparência e essência, objeto e sujeito. A compreensão de que a realidade é dialética implica reconhecer que essas categorias não têm existência *a priori*,⁶ mas emergem a partir do movimento de inserção na realidade da pesquisa.

Desse modo, para Lefebvre (1983), a perspectiva metodológica que se funda na filosofia da práxis caracteriza-se por seu direcionamento à objetividade do real; busca conhecimentos dos nexos constitutivos da realidade a ser pesquisada, captando no plano do pensamento as contradições do movimento do objeto; analisa os movimentos e os conflitos presentes nas contradições; considera a realidade como uma totalidade em que as partes estão interconectadas com o todo e o todo com as partes; compreende a provisoriedade de todo conhecimento humano e sua transitoriedade; considera que o processo de conhecer a realidade é histórico e, portanto, inacabado; parte da premissa de que o processo de conhecimento busca superar a aparência fenomênica da realidade em direção à sua essência; admite que o próprio pensamento deve ser transformado no processo da pesquisa, não se convertendo em doutrina ou em camisa de força que obrigue a realidade a se

⁵ Para Kosik (1976, p. 42), “na filosofia materialista a categoria da totalidade concreta é, sobretudo e em primeiro lugar, a resposta à pergunta: o que é a realidade? E só em segundo lugar, e em consequência da solução materialista à primeira questão, ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica”.

⁶ O termo “*a priori*” situa-se no contexto da Filosofia moderna, no pensamento de Immanuel Kant (1724-1804), significando o que é anterior a toda experiência sensível.

enquadrar em sua teoria. Deveras, a diferença entre aparência e essência⁷ é fundamental tanto para Marx como para Gramsci e Freire,⁸ filósofos da práxis, que adotam a perspectiva materialista histórico-dialética como forma de conhecer e transformar a realidade social. Assim, conhecer, para Marx, é ser capaz de ultrapassar a aparência do real, dos fatos, dos fenômenos, da facticidade, da empiria e captar a essência do objeto, suas múltiplas determinações e contradições. Para ele, é indispensável à reflexão teórica um conhecimento esmerado do objeto, da dinâmica e da estrutura que constituem a realidade a ser investigada. Dessa feita, a filosofia marxiana parte da aparência dos fenômenos em direção à essência. A aparência é a expressão do movimento do real, dos processos que constituem a essência, a estrutura da realidade, e cabe à razão revelar por meio de um movimento abstrato a estrutura, ou seja, as determinações do objeto.

Assim, a essência não se manifesta diretamente nos fenômenos, exigindo do pensamento um trabalho para ultrapassar a aparência em busca da essência do real. Eis a tarefa precípua da atividade filosófica, pois se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 1976, p. 17-18). Destarte, a tarefa fundamental da filosofia consiste em conhecer a realidade (objeto) para além de seus aspectos fenomênicos, buscando captar e revelar sua essência, a fim de contribuir para sua transformação. Nessa abordagem não há um conhecimento neutro, porque o próprio pesquisador está inserido, como sujeito, na realidade. O pesquisador, ao pesquisar, quer não apenas conhecer a realidade, mas contribuir para sua transformação, ou seja, deseja a mudança da realidade exterior e a conversão de sua própria realidade de sujeito pensante. Como se pode verificar, a teoria, nessa perspectiva, é o processo pelo

⁷ Para Lefebvre (1983, p. 217), “a aparência, a manifestação, o fenômeno são um *reflexo* da essência, da realidade concreta, com tudo o que implica a palavra ‘reflexo’: algo fugaz, transitório, rapidamente negado e superado pela essência mais profunda. Mas é precisamente assim que a essência, oculta dentro do fenômeno, vem refletir-se em nós e para nós. E nossa reflexão consiste em levar em conta esse fenômeno, para ultrapassá-lo e atingir – *através dele* – a essência. Desse modo, o movimento de nossa reflexão pode e deve reproduzir o movimento através do qual a essência se traduz, se reencontra em si mesma: mais rica, mais profunda que o fenômeno e, todavia, ‘expressa’ por ele”.

⁸ Sobre a vinculação do pensamento freireano ao materialismo histórico-dialético, remetemos o leitor à dissertação de mestrado intitulada *A escola pública hoje: desafios e possibilidades de uma discussão/reflexão ancorada nas perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e Paulo Freire e na experiência profissional de um educador*, e à tese de doutorado que traz como título *Fontes filosóficas de Paulo Freire: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético*. Ambos os trabalhos são de autoria de Dirlei de Azambuja Pereira.

qual o pensamento (filosofia) reproduz no plano das ideias o movimento real do objeto a ser pesquisado, o que não significa que essa reprodução tenha uma dimensão mecanicista; pelo contrário, o sujeito tem um caráter ativo nesse processo, o que implica a mobilização dos seus conhecimentos, da sua imaginação e da sua criatividade, elementos fundamentais da subjetividade humana presentes no processo de conhecimento (NETO, 2011, p. 23). Portanto, para Marx o processo de conhecimento no materialismo histórico-dialético implica dois movimentos dialéticos entre si: o primeiro consiste na investigação da realidade, buscando conhecer seu movimento interno, sua estrutura, sua essência, para além de suas manifestações fenomênicas; posteriormente, um segundo movimento expõe, por meio do pensamento, o movimento real do objeto, de sua estrutura interna, ou seja, da essência que o constitui.

Assim, para Marx (2013) deve-se distinguir no processo de conhecimento da realidade dois momentos, a investigação e a exposição. Sendo assim, a investigação deve se “apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real” (MARX 2013, p. 90). Em síntese, a teoria cumpre o papel fundamental de “reproduzir” em categorias os fatos, buscando explicitar as múltiplas determinações (traços constitutivos do movimento do ser dos objetos – Marx, ao estudar a sociedade capitalista – partiu de um objeto específico, a mercadoria) e não a população (que é uma abstração). Efetivamente, para o filósofo alemão, conhecer o real consiste em ultrapassar, ir além de seus aspectos fenomênicos, ou seja, da aparência factual e superficial do mundo das coisas e do mundo social, procurando explicitar os seus aspectos determinantes, a sua estrutura interna, a sua essência.

1.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A estratégia metodológica assumida neste trabalho optou pela pesquisa participante, ou seja, uma pesquisa qualitativa que pressupõe a relação dialética entre qualidade e quantidade como dimensões constitutivas da realidade, que se complementam e interagem dialeticamente (MINAYO, 1992). Ao buscar compreender as origens da pesquisa participante em sua relação com o materialismo histórico-dialético, Silva

(1986) nos remete à experiência desenvolvida por Marx em 1880, com a aplicação de uma enquete operária como uma das experiências pioneiras de pesquisa participante. Nesse sentido, é o primeiro exemplo na história de uma pesquisa em que o pesquisador, no caso, o próprio Marx, inseriu-se na realidade dos sujeitos pesquisados (trabalhadores ingleses do século XIX), buscando, a partir dessa opção e inserção, contribuir para a elucidação das categorias científicas da ordem burguesa e da transformação das relações sociais capitalistas geradoras das desigualdades sociais e da exploração dos operários. Desse modo, cabe frisar que “Marx opta pela perspectiva histórica dos explorados. [...] Toda a sua tarefa intelectual e política assume uma finalidade: alterar e subverter as relações sociais de produção e dominação” (EZPELETA, ROCKWELL, 1986, p. 87-88).

Portanto, como veremos, ao contrário do modelo de cientificidade do positivismo, em que a dimensão histórica, política e axiológica (ética) é descartada, na pesquisa participante esses componentes fazem parte e são essenciais ao desenvolvimento desta investigação, envolvendo tanto o pesquisador como os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa. Por sua vez, Ezpeleta e Rockwell (1986) apontam a “psicologia social de Kurt Lewin” como a motivadora da pesquisa participante. Para alguns autores, tais como Gajardo (1984), Brandão (2006), Silva (1986) e Rosas (2002), na América Latina a pesquisa participante desenvolveu-se primeiramente no âmbito educacional, cujo marco remonta às experiências desenvolvidas por Paulo Freire no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, no início da década de 1960, quando se voltou para a alfabetização de adultos. Essas experiências dão origem aos chamados círculos de cultura, que inspiraram o que veio a ser conhecido como “método Paulo Freire”.⁹ Assim, a partir dos estudos de Freire (1976, 1978, 1987) e de Brandão (2006), podemos argumentar que a pesquisa participante na América Latina e no Brasil emerge como crítica ao modelo positivista de ciência que

⁹ Entre os educadores há muita confusão se Paulo Freire teria ou não criado um método de alfabetização. Assim, o próprio Freire esclareceu essa questão: “Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de método. E há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer ‘mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia’. Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. Evidentemente tem gente que descobriu isso. [...] Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização, ele descobre que o que eu estou fazendo é a teoria do conhecimento. A alfabetização é um momento da teoria do conhecimento” (FREIRE, 1978b, p. 9).

preconiza a objetividade e a neutralidade como características fundamentais da atividade científica. Nesse sentido, Saviani (1997) ajuda a desvendar a falácia e a armadilha do positivismo, que vincula a objetividade à neutralidade; ou seja, para a ciência positivista só existe a objetividade na ciência caso haja neutralidade. Assim, propomos um trecho um pouco longo, mas que consideramos fundamental, em que Saviani (1997) desmascara o positivismo:

Premissa maior: Só existe o saber objetivo se existir a neutralidade; Premissa menor: Ora, existe a neutralidade; Conclusão: Logo, existe o saber objetivo. A crítica cai na armadilha dessa argumentação quando mantém intacta a premissa maior, limitando-se a negar a premissa menor, o que só é possível pela negação da conclusão. Com efeito, esse é um silogismo do tipo condicional em que a neutralidade opera como antecedente e a objetividade como consequente. Tal silogismo se rege por duas regras de lógica: a) posto o antecedente, põe-se o consequente (*modus ponens*); b) disposto o consequente, dispõe-se o antecedente (*modus tollens*). No caso em questão, tem-se, pois, que a afirmação da neutralidade acarreta necessariamente a afirmação da objetividade e a negação da objetividade acarreta necessariamente a negação da neutralidade. [...] no afã de demonstrar a impossibilidade da neutralidade, a crítica fixou-se na negação do saber objetivo. [...] é necessário, para desmontar o raciocínio positivista e evitar a armadilha, negar a premissa maior, isto é, demonstrar a falsidade do vínculo entre neutralidade e objetividade. [...] a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto que a objetividade (ou não objetividade) é uma questão *gnosiológica*, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere (SAVIANI, 1997, p. 66-67).

Como exposto, podemos perceber, no silogismo proposto por Saviani, que todo conhecimento comporta interesse e que, portanto, não há conhecimento neutro. No entanto, como adverte o eminente autor, a dimensão interessada do conhecimento não significa que a objetividade seja impossível. Assim, considerando os conflitos entre as classes sociais, sabemos que existem pessoas que não somente não se opõem à objetividade do conhecimento como exigem essa objetividade. O mesmo processo mistificador é posto em prática nas relações sociais capitalistas: para as classes dominantes não interessa que as classes trabalhadoras conheçam os mecanismos objetivos de exploração do capital sobre o trabalho; ao passo que para as classes trabalhadoras o conhecimento desses mecanismos objetivos se torna fundamental para desenvolverem “[...] posturas revolucionárias que os engajam no processo radical de transformação do mundo” (FREIRE, 2013, p. 76). Assim, ao contrário do positivismo, afirmamos que existe o saber objetivo, o que não existe é a neutralidade, pois todo saber, toda forma de conhecimento comporta interesses, tais

como “[...] em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 2013, p. 75). Como exposto, o modelo positivista de ciência não reconhece a dimensão social, política, ética e histórica da atividade científica. Assim, o cientificismo vem sendo questionado pela pesquisa participante, que compreende a atividade científica em sua historicidade, ideologias, valores e interesses que tanto a podem transformar em instrumento a serviço das classes dominantes (o que tem caracterizado a ciência ainda nos dias atuais), quanto, por meio da luta social, dispor a ciência a serviço das necessidades sociais e humanas das classes subalternas. Dessa forma, ao contrário do positivismo, a pesquisa participante pressupõe a relação dialética entre objetividade e subjetividade, de modo que haja uma relação de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa, na comunidade, no grupo escolar que, no caso desta investigação, foi uma turma de um dos cursos do Proeja.

Assim, a dimensão da participação se deu pelo meu pertencimento à comunidade escolar, *locus* do empreendimento desta pesquisa, por ser eu próprio professor do programa (Proeja) e por fim, mas não menos importante, por ter sido a própria investigação levada a efeito em diálogo com os sujeitos, por meio da observação participante em uma turma do curso de Segurança do Trabalho do Proeja, no período de 2014/2 a 2015/1. Ademais, como visto na introdução, a minha inserção no Ifes e a atuação como professor do Proeja é que me possibilitaram o conhecimento e a sensibilidade humana e pedagógica para os problemas e desafios vividos pelo programa e por seus sujeitos dentro da instituição, como, por exemplo, a questão da formação humana, objeto desta investigação. Assim, o tema proposto para estudo emerge não apenas como uma necessidade do pesquisador, mas da própria comunidade escolar, do coletivo de educadores e educandos do Proeja, reforçando ainda mais sua dimensão participativa. Desse modo, sintetizamos algumas características da pesquisa participante, presentes no desenvolvimento desta investigação, dentre as quais destacamos: interação e diálogo entre educandos, professores e pesquisador; participação ativa tanto do pesquisador quanto dos sujeitos pesquisados nas aulas e em outros espaços-tempos educativos, como, por exemplo, no ato em defesa do Proeja; nas reuniões de formação continuada do curso de Segurança do Trabalho; na II Semana de Saúde e Segurança do Trabalho concretizada pelo curso de Segurança do Trabalho e no

seminário estadual para discussão da reforma política e da redução da maioria penal. Assim, “[...] a pesquisa e a participação apresentaram-se como elementos centrais” (EZPELETA E ROCKWELL, 1986, p. 77) desta investigação. No trato de algumas das características da pesquisa participante, Silva (1986, p. 45) se vale dos estudos de Freire, destacando que “além de ressaltar o papel ativo dos pesquisadores e pesquisados, a unidade entre a teoria e prática”, Freire destaca o “caráter político da atividade científica”. Nesse sentido, a perspectiva de pesquisa participante para Freire (1976, 1978, 1987) deriva do conjunto de sua obra e de sua práxis educativa libertadora, podendo ser sintetizada em quatro dimensões fundamentais: “sua concepção de homem, mundo e liberdade; concepção de educação; concepção de conscientização e concepção de diálogo” (SILVA, 1986, p. 80). Na pesquisa participante, portanto, destacam-se a participação ativa dos sujeitos no processo de produção da atividade científica e a relação dialética entre teoria e prática (BRANDÃO apud SILVA, 1986, p. 82).

Nessa perspectiva, Brandão (2006) argumenta que essa modalidade de pesquisa se caracteriza pela produção de conhecimentos importantes para a libertação das classes trabalhadoras e, por último, como instrumento de transformação social. Desse modo, o compromisso do pesquisador com os sujeitos participantes deste estudo e a busca pela transformação pessoal e social constituem uma característica fundamental desta pesquisa. Assim inspirada, a pesquisa participante surge da “[...] necessidade de produzir conhecimentos, não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la” (SILVA, 1986, p. 25). Sem dúvida, a transformação da realidade pode significar para alguns a tomada de consciência de si mesmos, de sua história, por meio do despertar e/ou do desenvolvimento da consciência crítica; já para outros, pode significar uma mudança de atitude, de comportamento ou até mesmo de ruptura com a ordem social existente (capitalismo) em prol de outra formação social (socialismo). Ainda dentre as principais características da pesquisa participante destacamos, conforme Silva (1986), seu caráter interdisciplinar, considerando que ela possibilita uma abordagem dialógica entre os diferentes componentes curriculares que fizeram parte deste estudo, os conhecimentos e as experiências que contribuem para elucidar a realidade humano-social, sem, contudo, nunca esgotá-la na totalidade. Por certo, o nosso pertencimento à comunidade escolar, a dimensão participativa, o aspecto democrático, o diálogo entre o

pesquisador e os sujeitos da pesquisa, a crítica ao sistema capitalista e a possibilidade de transformação social e pessoal formam algumas das características que reafirmam a dimensão participativa deste estudo. Em síntese, pode-se perceber, conforme Brandão (2006) e Freire (1978), que a pesquisa em andamento nasce das necessidades da própria comunidade escolar, no sentido de esta necessita e demanda pesquisas sobre o Proeja, bem como da necessidade de investigação de um de seus membros, que nesse momento ocupa o papel de pesquisador-membro da comunidade escolar. Cabe destacar ainda que o pertencimento à comunidade escolar se faz presente também nas condições materiais de execução da própria pesquisa, o que resultou em minha liberação pela instituição escolar para cursar o doutorado. Com efeito, outra contribuição significativa da pesquisa participante para o estudo em andamento consiste na relação dialética entre teoria e prática. Essa relação dialética entre reflexão e ação, pensamento e realidade, subjetividade e objetividade, constitui a essência de uma filosofia da práxis, cujo ponto de vista significa o reconhecimento dessa relação dialética entre teoria e prática como essência do próprio filosofar. A filosofia da práxis, dessa forma, considera impossível separar o projeto de formação humana da crítica e superação da sociedade capitalista (VÁZQUEZ, 2007).

Certamente a perspectiva dialética que integra a filosofia da práxis se faz presente também na pesquisa participante, na medida em que ambas compreendem que toda formação social é contraditória e, portanto, traz em si mesma o germe de sua transformação. Em síntese, considerando a análise dos autores explicitados acima, pode-se observar que a participação representa o aspecto central e mais discutível na pesquisa participante, constituindo-se na característica fundamental desta pesquisa. Assim sendo, a participação “não significa apenas estar presente, mas criar com o poder da presença o direito à intervenção daqueles a quem a lógica do arbítrio destina lugares à margem da vida e da cultura da sociedade” (BRANDÃO apud SILVA, 1986, p. 118). Nesse sentido, admite-se que esta pesquisa em si tem um lugar político de participação, servindo para desvelar ou para ocultar a realidade, a serviço ou contra o sistema, servindo para conformar subjetividades dóceis ao sistema dominante ou para engendrar um processo educativo crítico e alternativo às relações de dominação capitalistas. Nessa perspectiva, a práxis pedagógica freireana concebe a participação como essencialmente democrática, dado que, para

Freire (1978, 1987, 1997), no processo educativo não deve haver lugar para a prática autoritária e sim diálogo entre educador e educandos, pois ambos se constituem como sujeitos do processo investigativo, ao exercerem uma ação epistemológica e política no esforço de conhecer e transformar a realidade.

1.2 O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A rede federal de educação profissional e tecnológica foi criada pelo presidente Nilo Peçanha em 1909, com o nome de Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo (EAAES)¹⁰, e intencionava profissionalizar as classes populares com o propósito de formar mão de obra para o mercado local de manufaturas e oficinas artesanais. O regime disciplinar educacional e o fabril convergiam, o que evidenciavam as finalidades educacionais da EAAES em sua fundação: “higienista, correcional e assistencialista” (PINTO, 2006, p. 70). Somente em 1965, com a nova denominação Escola Técnica Federal do Espírito Santo (Etfes), houve uma mudança substancial no público atendido e os chamados “desvalidos da sorte” deram lugar à classe média capixaba (OLIVEIRA, 2009), que passou a ser presença majoritária na escola, cada vez mais distante das classes populares. Assim, inicialmente a Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo tinha como propósito formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual.

De acordo com Pinto (2006, p. 7), em seu percurso histórico o Ifes teve como característica fundamental “a formação de profissionais para atender ao ramo industrial, o que marca sua história como uma instituição formadora para o trabalho”. Uma instituição criada para atender preferencialmente os “desfavorecidos da fortuna”, mas que durante muito tempo permaneceu elitizada e excluiu os alunos oriundos de classes populares, pois no seu percurso histórico sofreu um processo de elitização, iniciado na década de 1960 e só alterado em parte com a proposta de inclusão do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (Emjat), em 2001. Foi então que o Ifes procurou superar essa perspectiva de uma educação pobre para os pobres e assumiu o compromisso de ofertar uma formação para os trabalhadores que possibilitasse a problematização de sua mera inserção no

¹⁰ Cabe ressaltar que essa foi a primeira denominação do atual Ifes e não da rede federal como um todo.

mercado de trabalho a fim de reproduzir as relações sociais capitalistas. Com efeito, a sociedade brasileira tem uma dívida histórica com os trabalhadores, para os quais foi negado o acesso ao conhecimento escolar, senão o suficiente para a execução do trabalho produtivo, para contribuírem com o crescimento econômico. Os chamados “infames da história” (LOBO, 2008) somente seriam incluídos no sistema escolar no início do século XX, se pudessem contribuir, de algum modo, com o desenvolvimento nacional. Para isso, o poder público utilizou como argumentos a racionalização do aproveitamento dos normais, o perigo e o fardo social, assim como o desperdício econômico de separar os “anormais” da escola primária. Desse modo, os citados “trabalhadores de reserva” e os “irrecuperáveis”, constituem hoje os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em nosso país. E para os educadores, pesquisadores e militantes da EJA e do Proeja, continua a luta pela inclusão dessa parcela da população na escola, bem como a garantia de sua permanência e das condições de aprender e concluir os estudos com êxito escolar. Permanece também a luta teórica e política em torno da concepção de educação que se quer para as classes trabalhadoras, ou seja, uma educação que se fundamente nos princípios do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como dimensões fundamentais da formação humana omnilateral.

Portanto, é nessa perspectiva, a partir do ano 2001, com a criação do Emjat¹¹, que se inicia o movimento nessa direção. Cabe ressaltar que o período da criação do Emjat ainda era regido pelo Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997) e pela dualidade ensino profissional/ensino médio. Esse instrumento legal foi revogado posteriormente pelo Decreto nº 5154/2004, mas foi apenas com a edição dos Decretos nº 5.478 (BRASIL, 2005) e nº 5.840 (BRASIL, 2006) que a educação de jovens e adultos se reconfigurou e ganhou força, na criação do Proeja. A experiência com a EJA, por meio do Emjat, situou o Ifes à frente, como uma das poucas instituições, ao lado do Instituto Federal de Santa Catarina, que faziam trabalho semelhante antes da criação do Proeja. No entanto, isso não significa ausência de problemas, que continuam a ser enfrentados. Provavelmente o maior deles é o desafio da formação humana integrada. Em função da mudança do Proeja, em 2006, o Emjat passou por uma transformação curricular no processo de transição,

¹¹ Para um aprofundamento da experiência desenvolvida pelo Emjat no Ifes *campus* Vitória remetemos o leitor ao artigo intitulado: *A EJA integrada à educação profissional no Cefet: avanços e contradições* de autoria de Eliza Bartolozzi Ferreira, Desirré Raggi e Maria José Resende.

adequando-se às determinações oriundas dos Decretos Nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006, que preconizavam a integração curricular. Dentre essas adequações, destacam-se as mudanças no processo seletivo, o aumento da carga horária total, da oferta de vagas e da duração do curso, que adquire uma nova configuração de quatro anos, dois anos iniciais de componentes curriculares contemplando a formação geral e dois finais, com disciplinas que visavam à formação profissional técnica do estudante. Essa mudança, no entanto, não rompeu com a dualidade que opõe a formação profissional à formação humanística. Pelo contrário, acabou por reafirmá-la. Assim, atualmente no Proeja são ofertados os cursos Técnicos Integrados de “Segurança do Trabalho” (vespertino), “Metalurgia e Materiais” (noturno) e “Técnico em Guia de Turismo” (noturno), criado em 2015 pela mobilização da Coordenadoria do Proeja, após a extinção do curso “Técnico em Edificações”, em 2014. Cabe ressaltar que o curso de Edificações ainda funciona, mas apenas para conclusão dos alunos que ingressaram na última oferta, em 2014. Além dos cursos técnicos integrados ao Proeja, oferta-se um curso de qualificação profissional em “Cadista para Construção Civil”, outra conquista da Coordenadoria do Proeja, em 2015.

Dentre os três cursos ofertados pelo Proeja, o curso de Segurança do Trabalho apresenta uma característica que o diferencia dos demais, ou seja, é um curso majoritariamente feminino. Além desse traço, que confere uma identidade de gênero ao curso, é o único que traz no próprio nome a categoria “trabalho”, que, sucedendo a “segurança”, confere ao termo um sentido específico. Assim, o curso traz no nome dois conceitos, “segurança e trabalho”, que sinalizam para a atuação do técnico de segurança do trabalho como aquele que deve zelar pela segurança e saúde do trabalhador (a partir dos interesses do trabalhador ou do empregador?). A propósito, cabe destacar a fala da coordenadora do curso de segurança do trabalho na abertura da “II Semana de Saúde e Segurança do Trabalho”, no Teatro do Ifes, no dia 25 de novembro de 2014:

Prevenir acidentes significa zelar pela vida humana e atribuir real valor ao ser humano. Infelizmente o espírito de prevenção ainda não faz parte de muitas organizações sociais onde ainda não há uma verdadeira compreensão de que a prevenção de acidentes e o bem-estar social do trabalhador concorrem para uma maior produtividade por parte dos trabalhadores, proporcionando assim um maior progresso da indústria. De acordo com os dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT),

ocorrem anualmente 270 milhões de acidentes de trabalho em todo o mundo, e aproximadamente 2,2 milhões deles resultam em mortes. No Brasil, segundo o relatório, são 1,3 milhões de casos que têm como principais causas o descumprimento de normas básicas de proteção aos trabalhadores e más condições de ambiente e processos de trabalho (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR).

Nesse sentido, o pronunciamento da coordenadora na abertura da “II Semana de Saúde e Segurança do Trabalho” destaca a importância social do técnico de segurança do trabalho como um trabalhador que atua na linha de frente na luta pela promoção e proteção ao trabalho e busca garantir condições mais dignas de saúde e segurança para os trabalhadores. Trata-se de uma categoria profissional de grande importância para o nosso país e a sociedade brasileira. Em síntese, o curso de Segurança do Trabalho busca qualificar o técnico de segurança do trabalho para praticar sua atividade laboral de forma saudável e segura, reduzindo as doenças e os acidentes de trabalho que vitimam muitos trabalhadores no Brasil. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram doze estudantes e sete professores de uma turma do curso de Segurança do Trabalho do Proeja em que fiz a observação participante nos períodos de 2014/2 e 2015/1. Também participaram da pesquisa por meio da entrevista semiestruturada coletiva duas estudantes do Proeja que estavam cursando o último período do curso de Segurança de Trabalho e uma aluna da turma em que realizamos a observação participante. Assim, os sujeitos participantes da pesquisa foram ao todo 14 estudantes e sete professores.

Assim, compreendemos a entrevista semiestrutura como aquela “que parte de certos questionamentos básicos, apoiados [na teoria e hipótese], que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de [informações sobre o objeto em estudo]” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Dessa forma, seguimos os seguintes passos nas entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores: iniciamos as entrevistas explicitando para estudantes e docentes os propósitos da entrevista e os objetivos da pesquisa; solicitamos seu consentimento e autorização para gravar em áudio as entrevistas. O registro das entrevistas e das aulas em áudio possibilitou “contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio” (TRIVIÑOS, 1987, p.148); além disso, procuramos estabelecer uma relação de abertura, simpatia e confiança entre o pesquisador e os entrevistados. Em síntese, a entrevista semiestruturada apresenta como característica fundamental

o fato de manter “a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. [O que] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.152). A entrevista semiestruturada coletiva foi feita com os educandos no dia 23 de junho de 2015 e contou com a participação de três estudantes do sexo feminino. Cabe ressaltar que participaram da entrevista, além de uma aluna da turma em que fizemos a observação participante, “Anita Garibaldi”,¹² outras duas estudantes¹³ do último período do curso de Segurança do Trabalho, como já referido. Cabe destacar que não atribuímos nomes aos estudantes de forma aleatória, mas buscamos pensadores (as) que dedicaram sua vida em prol da libertação do povo, principalmente dos mais empobrecidos, buscando dessa forma uma sintonia entre os lutadores do povo e os sujeitos do Proeja. É então dessa maneira que a partir de agora os estudantes serão nomeados. Já a entrevista com os professores foi feita no dia 19 de março de 2015 e dela participaram cinco docentes da turma em que fiz a observação participante no curso de Segurança do Trabalho, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Assim, apenas cinco professores participaram da entrevista semiestruturada coletiva, pois dois docentes não puderam comparecer no dia da realização da entrevista. Da mesma maneira, atribuímos aos docentes outros nomes para lhes preservar a identidade, adotando, analogamente aos estudantes, nomes de pensadores (as) que dedicaram a vida à libertação do povo. Sendo assim, os professores que participaram da entrevista receberam os seguintes nomes: o professor de “História III” recebeu o nome de “Nelson Mandela”; o professor de “Técnicas Didáticas e de Pesquisa” recebeu o nome de “Martin Luther King”; a professora de “Filosofia II” e “Sociologia II” recebeu o nome de “Nise da Silveira” (essa docente lecionou as duas disciplinas em semestres diferentes, “Filosofia II”, em 2014/2, e “Sociologia II”, em 2015/1; a professora de “Física” recebeu o nome de “Hannah Arendt”; e por último, a professora de “Direito Aplicado” recebeu o nome de

¹² Para preservar a identidade de estudantes e professores que participaram da pesquisa, os seus nomes foram substituídos por nomes de mulheres e homens que dedicaram sua vida à humanização do gênero humano, inaugurando na história um autêntico humanismo. O humanismo compreendido como a entrega generosa de sua vida à causa da felicidade do gênero humano (HARVEY, 2016).

¹³ Esses estudantes foram: “Simone de Beauvoir”, “Rosa Luxemburgo”, que concluíam o 8º período do curso de Segurança do Trabalho; e “Che Guevara”, cursando o último período do curso técnico de “Metalurgia e Materiais”.

“Joana D’arc”. Como já referido, alguns professores que lecionaram na turma objeto desta investigação não participaram da entrevista: a professora de “Psicologia do Trabalho”, denominada por nós de “Olga Benário”; a professora de “Língua Portuguesa III”, que recebeu o pseudônimo de “Rosa Parks”, e o professor de “Matemática e Estatística Aplicada”, ao qual atribuímos o nome de “Francisco de Assis”. Ao considerar as características da entrevista, como o debate aberto entre os participantes (WELLER, 2010), procuramos explorar “em profundidade seus saberes, bem como suas representações, suas crenças e valores” (LAVILE e DIONNE, 1999, p. 189) a respeito da presença da filosofia no Proeja. Assim, ao iniciar a entrevista, agradecemos a participação dos estudantes, explicamos os objetivos da pesquisa e pedimos autorização para gravá-la em áudio. Em seguida, fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitamos aos alunos a sua assinatura, após seu pleno conhecimento e consentimento em participar da pesquisa. Feita essa abordagem inicial, passamos à questão principal da entrevista com os estudantes: qual a concepção deles sobre a presença da filosofia em seu percurso formativo. Em seguida os próprios alunos começaram a explanar a questão proposta de forma livre e espontânea, sem intervenção do pesquisador.

Com efeito, o mesmo procedimento foi adotado na entrevista com os professores, quando explicitamos os objetivos da pesquisa e a necessidade de uma entrevista com a sua participação. Em seguida fizemos a leitura do TCLE, solicitando aos docentes a sua assinatura, após seu pleno conhecimento e consentimento em participar do estudo. Após essa conversa inicial, por meio da qual explicitamos os objetivos do estudo, passamos às perguntas orientadoras da entrevista, que, no caso dos professores, foram duas: como eles percebiam a presença da filosofia na educação profissional, e em específico nessa turma do curso de Segurança do Trabalho do Proeja? Que características da filosofia estão presentes em sua disciplina e que contribuições trazem para a formação humana integrada do estudante do Proeja? Assim, considerando a dimensão participativa desta investigação, estive envolvido de modo participativo não apenas na análise dos dados recolhidos na sala de aula e nas entrevistas, mas em outros espaços e tempos, como a participação na “II Semana de Saúde e Segurança do Trabalho” e no “Seminário Estadual” para discutir a reforma política e a redução da maioria

penal; nas reuniões de formação continuada do curso de Segurança do Trabalho; na reunião intermediária do curso de Segurança do Trabalho; e no ato e fórum em defesa do Proeja contra o fechamento do curso de Metalurgia e materiais. Assim, a inserção nesses espaços e tempos, e na sala de aula, por meio da observação participante e a gravação em áudio de aulas de diferentes componentes curriculares e nas entrevistas a docentes e discentes, permitiu um mergulho profundo no campo de pesquisa.

1.3 O MOVIMENTO DE RECOLHA E PRODUÇÃO DE DADOS

Como vimos, para Brandão (2006) a pesquisa participante parte do pressuposto de que o processo de produção de conhecimento se dá com vistas às necessidades que emergem da práxis social e educacional. Nesse sentido, a pesquisa participante é aquela em que “pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes” (BRANDÃO, 2006, p. 11). Essa estratégia de investigação e ação ao estabelecer relação entre empiria e teoria potencializou para esta pesquisa um processo dialogal entre o pesquisador e os sujeitos a partir do movimento de inserção no campo da pesquisa. Essa perspectiva é corroborada pelas pesquisas educacionais em que a produção e recolha de dados se processam num movimento dialético no qual os sujeitos da pesquisa participam ativamente por meio da escuta, da reflexão sobre a prática e da proposição de intervenções na práxis educativa, buscando a construção de novos conhecimentos sobre a realidade pesquisada.

Embora se destaque o caráter coletivo da pesquisa participante, ressaltamos o papel ativo e o protagonismo do pesquisador em sua concretização. Como estratégia de abordagem do objeto, a pesquisa participante possibilitou integrar teoria e prática na perspectiva da filosofia da práxis e da práxis da filosofia, afirmando a importância da práxis como dimensão da própria atividade filosófica, compreendida não apenas como reflexão, mas também como possibilidade de transformação pessoal e social. Em relação aos instrumentos de recolha e produção de dados, Soares e Ferreira (2006) afirmam que entre os mais utilizados pela pesquisa participante são: as entrevistas semiestruturadas, a análise de conteúdo e a observação participante. Esses instrumentos foram empregados nesta tese como meios de produção e

recolha de dados. A observação faz parte de nosso cotidiano. Todos, em maior ou menor grau, desenvolvem, na família, no trabalho, na escola e nas relações sociais, determinada forma de observação. Por exemplo, observamos o trânsito, observamos se a rua está limpa; observamos se o dia está nublado, frio, chuvoso ou se o sol está muito quente etc. Então, pode-se perguntar: o que qualifica uma observação como científica? Para ser científica, a observação deve ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitada inicialmente. Sendo assim, “a observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 176). Nessa modalidade de observação, o pesquisador não está retirado ou fora do contexto e dos sujeitos da pesquisa, mas se integra ao *locus* e aos sujeitos, desenvolvendo uma participação direta e pessoal. Desta feita, a observação participante possibilitou o conhecimento e a compreensão de várias dimensões da realidade dos educandos e educadores participantes da pesquisa, pois possibilitou o contato direto “[...] com os comportamentos reais dos atores” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 181), vivenciados em sala de aula e nos diferentes espaços-tempos da escola. Assim, o pesquisador esteve “[...] em relação face a face com os observados. Ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados e se torna parte do contexto sob observação” (MINAYO, 1992, p. 162).

Nessa perspectiva, Ezpeleta e Rockwell (1986), ao abordarem a observação participante, ressaltam a necessidade de considerá-la para além de seus aspectos meramente técnicos, ou seja, como apenas uma técnica de pesquisa, não enfatizando sua dimensão teórica e política. Dessa forma, o processo de recolha dos dados produzidos no movimento de inserção no campo da pesquisa se deu por uma construção “[...] categorial que depende das questões iniciais, da teoria que se maneja, e da opção histórica a partir da qual o teórico – consciente ou inconscientemente – enxerga a sociedade” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 84). Assim, os dados recolhidos no desenvolvimento de nossa investigação por meio das gravações em áudio das aulas dos componentes curriculares, nas transcrições das aulas, nos registros no diário de campo, nas entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes, foram analisados com base no aporte teórico-metodológico já indicado. Ainda, sobre a observação participante, Lincoln e Guba (1985, p. 273)

destacam que a “[...] principal vantagem da observação [participante] é que ela fornece o aqui-e-agora da experiência em profundidade”. Desse modo, tal modalidade de observação possibilitou não somente a presença no *locus* em que se desenvolveu a pesquisa, como por exemplo, a sala de aula de uma turma do curso de Segurança do Trabalho do Proeja, mas fundamentalmente, a participação e captação do não dito, do vivido, do cotidiano da sala de aula, dos comportamentos, das atitudes e dos conteúdos desenvolvidos durante as aulas das disciplinas. Desse modo, o movimento de inserção na pesquisa se deu após a autorização do diretor do Ifes, o que ocorreu em outubro de 2014.¹⁴ Assim, cabe destacar, quando da primeira qualificação, que a proposta inicial consistia em efetivar a pesquisa concentrando-a no componente curricular de filosofia em duas turmas do Proeja, mas após as sugestões da banca, incluímos outras disciplinas como parte do desenvolvimento desta pesquisa, focando apenas em uma turma do curso de Segurança do Trabalho.

Nesse sentido, após a autorização da direção da escola e da escolha do curso, dialogamos com alguns professores do Proeja que lecionavam nesse curso sobre a pesquisa, buscando o seu consentimento para observar, participar e gravar em áudio as aulas. Escolhi pesquisar esse curso basicamente por já ter atuado como um de seus professores; por conhecer e ter participado da reformulação do seu Projeto Político Pedagógico, de 2007 a 2009; e pelo fato de o curso trazer uma identidade com o trabalho e a segurança do trabalhador. Assim, após essa escolha detivemos a atenção numa turma para o desenvolvimento da pesquisa. Que turma escolher e a partir de que critérios? Nesse momento, contei com a colaboração da professora de filosofia que lecionava no curso. Em conversa com a professora, explicitamos os objetivos da investigação e a necessidade de escolher uma turma do curso para desenvolver a pesquisa de campo. Desse modo, considerando os objetivos já indicados, estabelecemos como critério fundamental para a escolha da turma que os alunos estivessem cursando componentes curriculares das áreas

¹⁴ Antes de solicitar a autorização da direção da escola para o início da pesquisa de campo, cadastramos o projeto na Plataforma Brasil, no dia 7 de outubro de 2014, sob o título “A Filosofia e a formação humana integral do estudante do Proeja no Ifes *campus* Vitória-ES”. Ele também está vinculado ao projeto da rede Obeduc/Capes UFG/UFES/UnB, inscrito sob o número 13769.

técnica e de humanas. Nesse sentido, a docente sugeriu que eu acompanhasse uma turma no terceiro período do curso de Segurança do Trabalho, cuja estrutura curricular atendia a esses critérios. Os componentes curriculares que formavam o currículo da turma escolhida para realizar a observação participante no semestre letivo de 2014/2 foram: “Física II”; “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III”; “Matemática III”; “História III”; “Geografia III”; “Direito Aplicado”; “Técnicas de Didática e Pesquisa” e “Filosofia II”. Como já referido, depois de conversarmos com todos os professores das referidas disciplinas, apenas a professora de “Geografia II” não autorizou nossa entrada na turma para realizar a observação participante e a gravação em áudio das aulas. Com efeito, no início do período letivo 2014/2, mais especificamente em 10 de outubro de 2014, voltei à escola para conversar com os professores dos respectivos componentes curriculares sobre os objetivos da investigação e solicitar a sua autorização para participar, observar e gravar em áudio as aulas das referidas disciplinas. Após o consentimento dos docentes, demos início à pesquisa de campo, levada a efeito entre outubro de 2014 e outubro de 2015, período correspondente a dois semestres letivos. No segundo semestre letivo 2014/2, utilizamos como instrumentos metodológicos a observação participante, o diário de campo do pesquisador e o registro em áudio dos componentes curriculares mencionados. Os mesmos instrumentos metodológicos foram utilizados no semestre 2015/1, quando obtivemos o consentimento dos professores de “Psicologia do Trabalho”, “Sociologia II” e “Estatística Aplicada” para participar, observar e registrar em áudio as aulas. Assim, abaixo se podem visualizar os componentes curriculares referentes ao semestre 2014/2, com a quantidade de aulas observadas e gravadas em áudio durante o desenvolvimento da pesquisa com a respectiva carga horária, conforme o quadro:

Quadro 01. Componentes curriculares que fizeram parte da pesquisa de campo no segundo semestre 2014/2.

Filosofia II	24 aulas	2 aulas semanais
Língua Portuguesa III	24 aulas	3 aulas semanais
História III	45 aulas	3 aulas semanais
Direito Aplicado	72 aulas	4 aulas semanais
Técnicas Didáticas e de Pesquisa	24 aulas	3 aulas semanais
Física II	20 aulas	2 aulas semanais
Matemática III	18 aulas	3 aulas semanais
Total de disciplinas: 7	Total de aulas: 227	

Fonte: Elaboração própria.

Assim, como se pode verificar, a observação participante e o registro em áudio envolveram sete componentes curriculares, com quantidade de aulas diferenciada para cada disciplina, tendo “Filosofia II” e “Física II” carga horária de duas aulas por semana; “Língua Portuguesa III”, “História III”, “Técnicas de Didática e Pesquisa” e “Matemática III” três aulas semanais; “Química II” duas aulas por semana e por fim, “Direito Aplicado” quatro aulas semanais. Nesse sentido, quanto maior a quantidade de aulas por semana, maior o total de aulas observadas e gravadas. Por exemplo, “Direito Aplicado” apresentou maior quantidade de aulas observadas e gravadas no período letivo 2014/2, pois ofertava quatro aulas por semana; já os componentes curriculares “Física II” e “Filosofia II” tiveram menor registro de aulas observadas e gravadas, pela carga horária menor. Desse modo, considerando todas as disciplinas, foram observadas e gravadas 227 aulas no período 2014/2. Desse total, 134 foram de disciplinas técnicas, dentre elas, “Direito Aplicado”, “Técnicas de Didática e Pesquisa”, “Física” e “Matemática”; já as disciplinas “Filosofia II” e “História III” totalizaram 69 aulas.

Desta feita, os componentes curriculares que compõem o currículo da turma objeto da pesquisa no semestre letivo de 2015/1 foram: “Física III”; “Psicologia do Trabalho”; “Matemática IV”; “Química III”; “Estatística Aplicada”; “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV”; “Desenho Técnico”; “Biologia I” e “Sociologia II”. Desse modo, considerando que já tínhamos realizado a observação participante, no semestre anterior, das disciplinas de “Matemática II”, “Física II”, “Língua Portuguesa III”, e considerando, o volume de dados que já havíamos recolhidos, por meio da observação e gravação em áudio das aulas no ano/semestre de 2014/2, fizemos a opção por restringir nossa observação e gravação em três disciplinas, “Estatística Aplicada”; “Psicologia do Trabalho” e “Sociologia II”. Nesse sentido, solicitamos a autorização para realizar a observação participante e a gravação em áudio apenas nesses componentes curriculares do ano/semestre 2015/1. Assim, no quadro seguinte estão explicitados os componentes curriculares em que realizamos a observação participante e a gravação em áudio com a quantidade de aulas observadas e gravadas em áudio durante o desenvolvimento da pesquisa e a respectiva carga horária de cada disciplina em 2015/1:

Quadro 02. Componentes curriculares que fizeram parte da pesquisa de campo no primeiro semestre de 2015/1.

Psicologia do Trabalho	28 aulas	4 aulas semanais
Sociologia II	16 aulas	2 aulas semanais
Estatística Aplicada	20 aulas	4 aulas semanais
Total de disciplinas: 3 (três)	Total de aulas: 64	

Fonte: Elaboração própria.

Conforme delineado acima, a observação participante e o registro em áudio envolveram três componentes curriculares, com quantidade de aulas diferenciada para cada disciplina, conforme explicitado acima. Pode-se observar que “Psicologia do Trabalho” e “Estatística Aplicada” registraram o maior número de aulas observadas e gravadas no semestre letivo 2015/1, porque ambas tinham quatro aulas semanais, diferentemente do componente curricular “Sociologia II”. Desse modo, considerando todas as aulas das disciplinas que foram objeto da pesquisa, no período letivo 2015/1 temos 64 aulas, sendo que destas, 48 corresponderam às disciplinas da área técnica, ou seja, “Psicologia do Trabalho” e “Estatística Aplicada”, e 20 aulas a uma disciplina das ciências humanas, “Sociologia II”. Assim, considerando o *corpus*, ou seja, o conjunto de dados oriundos das gravações das aulas dos componentes curriculares totalizou 291 aulas, o que representa 242,5 horas de gravação; já as entrevistas com os docentes e discentes somam 3 horas de gravação. Desse modo, somando-se os dois (gravação das aulas e das entrevistas) temos 245,5 horas de gravação. O áudio das gravações das aulas e entrevistas foi transcrito e integra os dados recolhidos e produzidos no movimento desta investigação e analisados a partir do referencial teórico e da técnica de análise de conteúdo.

1.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO FERRAMENTA DE LEITURA

A análise de conteúdo pode ser compreendida como uma técnica que “consiste em desmontar a estrutura e os elementos” de determinado conteúdo “para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”. Assim, tomando-se por base os estudos de Bardin (1977) e de Franco (2005), pode-se compreender a análise de conteúdo como uma ferramenta de pesquisa situada de forma ampla na comunicação, tendo por base a mensagem. Na fase preparatória ou exploratória, buscamos selecionar e organizar o material, para decompô-lo e depois recompô-lo,

fazendo emergir seus significados. Assim, uma das primeiras tarefas assumidas foi a de efetuar um recorte dos conteúdos das aulas, em elementos para, em seguida ordená-los em categorias (LAVILLE, DIONNE, 1999, p.216). Desse modo, os conteúdos recortados e selecionados foram se constituindo em unidades de análise, também denominadas “unidades de registro”. A expressão importante aqui é unidade, pois evoca que cada fragmento dos conteúdos das aulas deve “ser completo em si mesmo no plano de sentido”. Ou de outro modo, “o recorte mais simples de realizar prende-se às estruturas sintáticas dos conteúdos: quer se trate de estruturas lexicais como as palavras ou expressões, [...] frases ou orações”. (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 216) Nesse sentido, fizemos “[...] o recorte do conteúdo em temas, isto é, em fragmentos que correspondem cada um a uma ideia particular” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 217). Nesse processo se pode criticar o caráter subjetivo das inferências, porém compreendemos que toda análise comporta uma dimensão subjetiva em que o pesquisador interpreta os dados recolhidos e produzidos no movimento da pesquisa.

Assim, “o recorte dos conteúdos constitui uma das principais tarefas do pesquisador após a fase preparatória” e a “definição das rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 219). Com efeito, a análise de conteúdo pode ser feita *a priori* pelo pesquisador, quando este define as categorias de análise, mas também pode ocorrer que o pesquisador as construa a partir dos dados produzidos no momento de inserção da pesquisa. No caso desta investigação, algumas categorias teóricas derivaram do aporte teórico, mas ao mesmo tempo, foram emergindo categorias analíticas no percurso da pesquisa. Dessa forma, o processo analítico se orientou por um padrão misto, em que as “categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise apontará” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 219). Dessa forma, partimos de certo número de unidades e fomos agrupando as de significação comum ou aproximada, para obter um primeiro conjunto de categorias iniciais. Assim, ao repetir esse procedimento, fomos refinando o cotejamento até chegar às categorias essenciais, considerando os objetivos da investigação. O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, que pode ser verbal, oral, escrita, silenciosa ou documental. Assim, no movimento de análise verificamos se as mensagens, falas, textos e conteúdos das

aulas estavam vinculados à realidade dos sujeitos e se eram relevantes para a investigação. Como exposto, a análise de conteúdo busca os sentidos e significados que as pessoas e os diferentes grupos humanos atribuem a objetos, situações e contextos. Desse modo, procurei utilizar a análise de conteúdo como ferramenta auxiliar no processo de análise, por meio das inferências sobre um dos elementos da comunicação, que nesta pesquisa foram aulas gravadas em áudio e posteriormente transcritas para posterior análise. Destacamos ainda que a participação do pesquisador foi mais presente em algumas aulas do que em outras, como por exemplo, nas disciplinas “História III”, “Filosofia II”, “Direito Aplicado”, “Psicologia do Trabalho” e “Sociologia II”, cujos professores se mostraram mais abertos ao diálogo e sensíveis à colaboração com a pesquisa. Assim, nesses componentes curriculares tive mais condições de participar e intervir nas aulas, seja por meio do diálogo durante as aulas, seja na proposição de textos ou materiais para o seu desenvolvimento.¹⁵ Já nas demais disciplinas minha participação foi mais restrita, limitada à gravação das aulas e a anotações no diário de campo do que considerava relevante.

Em relação ao semestre letivo 2015/1, tivemos a oportunidade de acompanhar três componentes curriculares, conforme já delineado e à medida que eram gravadas as aulas tivemos a preocupação de retornar aos objetivos da pesquisa para a escuta sensível das gravações, marcando o que considerávamos importante. Após a escuta e a escolha dos trechos das aulas, demos início à sua transcrição. Essa tarefa foi ainda mais árdua que a anterior, pois, além do volume de horas-aula a serem transcritas, conforme já visto, tivemos o cuidado de que a transcrição fosse criteriosa, fiel às falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Assim, malgrado seu caráter manual, esse trabalho exigiu muito tempo e dedicação do pesquisador, integrando as dimensões manual e intelectual. A transcrição resultou em um *corpus* bastante significativo, conforme já mencionado, impresso para posterior leitura, nova seleção e análise. A escuta sensível e a transcrição, seguida pela organização e seleção dos conteúdos das aulas que emergiram das falas dos estudantes, professores e pesquisador, consistiram na primeira fase da análise de conteúdo, ou seja, na pré-análise. Inicialmente os dados se apresentaram na forma bruta,

¹⁵ Por exemplo, auxiliei as professoras no planejamento de algumas aulas e na indicação de materiais referentes aos temas desenvolvidos nas aulas das respectivas disciplinas, tais como terceirização, redução da maioria penal, trabalho doméstico e mídia, dentre outros.

assistemática, como conjunto caótico, e aos poucos ganharam forma, na medida em que foram sendo sistematizados e refinados. Portanto, na fase de pré-análise, organizamos os dados produzidos e coletados no movimento de inserção da pesquisa de campo, concatenando-os para posterior seleção e categorização. Essa fase possibilitou um conhecimento – mesmo que inicial e superficial – dos conteúdos das aulas e das mensagens ali presentes, “[deixando-me] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2005, p. 48). Assim, tendo superado a fase de “pré-análise”, bem como a organização do material e a seleção e recorte dos conteúdos das aulas, passamos à “exploração do material”, a fase mais longa e complexa, com a classificação e codificação das fontes e o “tratamento dos resultados”, por meio da inferência e interpretação dos conteúdos, que correspondem à última e fundamental fase da análise do conteúdo. Com efeito, de acordo com Bardin (1977), é nessa fase que são feitos recortes em “unidades de contexto e unidades de registro”, requisitos para uma boa categorização a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade. Para codificar é necessário definir o elemento básico de análise ou onde aparece o termo procurado.

Ao considerar a função principal da análise de conteúdos, ou seja, produzir inferências que extrapolam o conteúdo manifesto nas mensagens, procurei interpretar e delimitar as categorias emergentes das aulas. Esse movimento foi marcado por uma interação e integração entre o campo teórico e os dados produzidos e recolhidos no movimento de inserção na pesquisa de campo. Nesse sentido, o primeiro desafio encontrado foi definir unidades de análise. De acordo com Franco (2005, p. 37), as “unidades de análise” dividem-se em: “unidades de registro” e “unidades de contexto”. Assim, a “unidade de registro” é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as “unidades de contexto”. As “unidades de registro” estão em interdependência com as “unidades de contexto”, que “podem ser consideradas como ‘pano de fundo’ que imprime significado às unidades de análise” (FRANCO, 2005, p. 43). Para melhor exemplificar, vejamos o quadro abaixo, de uma aula do componente curricular “Técnicas de Didática e Pesquisa”:

Quadro 03. Aula do componente curricular “Técnicas Didáticas e de Pesquisa”.

Componente curricular	Técnicas Didáticas e de Pesquisa
Data e Conteúdo da aula	25/2/2015 Etapas de elaboração do projeto de pesquisa
Categoria	Trabalho
Subcategorias	Conhecimento; EPIs; acidentes de trabalho.
Unidades de registro	O técnico de segurança do trabalho deve procurar desenvolver no trabalhador a consciência de que o uso dos EPIs é fundamental para garantir sua segurança e saúde no local de trabalho.
Unidades de contexto (participação de estudantes)	Dandara: ¹⁶ Temos que chamar a atenção do trabalhador na empresa sobre os riscos e prejuízos à sua saúde e segurança caso ele não utilize os EPIs. Zilda Arns: Professor, e se o trabalhador ignorar o que o técnico de segurança do trabalho orienta sobre o que ele deve fazer?
Unidades de contexto (participação do professor)	Martin Luther King: O que é conhecimento? Conhecimento é o saber científico, isso que vocês estão aprendendo aqui agora, por exemplo. Pra fazer um projeto, vocês precisam ter conhecimento da didática. Habilidade é o saber-fazer que o técnico de segurança de trabalho deve aprender e tem que desenvolver também nas atitudes. O que é o saber? É o saber ser, que tem a ver com a mudança de comportamento do trabalhador, de reconhecer os riscos, de utilizar os EPIs para não se acidentar. Ter boas atitudes perante os colegas, perante a empresa, perante as ferramentas, etc. Que habilidades e valores eu tenho que desenvolver nesse trabalhador, para que ele compreenda a importância de utilizar os EPIs? Antes ele não usava os EPIs por ignorância, pois não conhecia, agora, mesmo sabendo, não utiliza os EPIs, e a responsabilidade será dele e não da empresa. Você se lembra do operário que morreu no Estádio do Corinthians? Ele estava com todos os EPIs? Estava com capacete, luva, bota, menos o cinto de segurança, ele não estava usando o cinto de segurança e aí morreu. Negligência dele. A família dele receberá alguma indenização? Não, nenhuma.
Unidades de contexto (participação do pesquisador)	

Fonte: Elaboração própria.

¹⁶ Assim como atribuímos outros nomes aos estudantes que participaram da entrevista, também o fizemos para os educandos da turma em que efetivamos a observação participante. Ressaltamos que todos os educandos e docentes citados nos quadros fazem parte da turma em que procedemos à observação participante.

Assim, tomando por base o quadro acima, podemos verificar que a “unidade de contexto”, como o próprio nome indica, refere-se ao contexto mais amplo, no qual situamos as diferentes formas de participação: estudantes, professor e pesquisador. Se a “unidade de registro” deriva da “unidade de contexto”, de onde se origina a unidade de contexto? Ora, tem origem na transcrição do áudio das gravações das aulas, ou seja, no conteúdo das aulas transcritas para posterior análise. Dessa forma, foi a partir dos conteúdos das aulas que fizemos uma primeira seleção dos relatos para compor a unidade de contexto. Assim, a partir da unidade de contexto é que procuramos os temas componentes das “unidades de registro”. Apesar de separá-las para efeito de exposição, ambas estão inter-relacionadas, pois uma não existe sem a outra. Feito isso, passamos a buscar os significados e os sentidos das “unidades de registro” para chegarmos, por meio do processo de inferência, à definição das categorias. Também em relação ao quadro acima, vemos que a “unidade de contexto” refere-se à participação dos estudantes, docente e pesquisador na aula da disciplina “Técnicas Didáticas e de Pesquisa” em 25 de fevereiro de 2015.

Desse modo, na “unidade de contexto” pode-se observar que os estudantes expressam preocupação com os acidentes de trabalho. Sendo assim, a partir das unidades de contexto em que se explicitam as participações de estudantes e professores, chegamos às “unidades de registro”, e a partir delas, às categorias e subcategorias. Com efeito, a partir da “unidade de registro”, e tomando como referência o aporte teórico de nossa investigação, infere-se que a categoria emergente dessa aula desse componente curricular é “trabalho”. E no processo de análise das aulas dos componentes curriculares, algumas categorias se tornaram mais significativas que outras, entre as quais se destacam as categorias “trabalho”, “cultura” e “filosofia”. Essas categorias, no entanto, não emergiram de forma representativa em todos os componentes curriculares que fizeram parte da pesquisa, mas apenas nas aulas dos componentes curriculares de “Direito Aplicado”, “Filosofia II”, “Psicologia do Trabalho”, “História III”, “Sociologia II” e “Técnicas de Didática e de Pesquisa”, constituindo-se em diálogo com o aporte teórico em referenciais basilares para alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa, a serem abordados adiante. Por certo, o processo de criação de categorias significou um movimento dialético por meio do qual buscamos integrar o

referencial teórico que dá suporte à investigação com os dados produzidos e recolhidos no desenvolvimento da pesquisa de campo, em um movimento de ida e vinda, da teoria à empiria e da empiria à teoria, dialeticamente articuladas entre si, elaborando inicialmente várias categorias, até chegar, por meio de um processo de refinamento, às categorias finais e às subcategorias. Inicialmente o processo de criação das categorias buscou descrever os conteúdos, procurando seu significado e sentido, até chegarmos a um grau de refinamento (por meio da inferência) e às categorias finais, unindo de forma dialética o elemento objetivo (conteúdos das aulas) ao subjetivo (interpretação). Nesse movimento, as categorias que emergiram das unidades de registro são postas em diálogo com o aporte teórico que sustenta a pesquisa. Nesse sentido, o processo de inferência das aulas possibilitou revelar as concepções de mundo, sociedade e ser humano dos sujeitos que participaram da pesquisa. Portanto, o trabalho de análise de conteúdo das aulas foi temático. Ou seja, buscou-se, no conteúdo das aulas, uma posição afirmativa ou sentença específica sobre determinado tema.

O primeiro passo foi identificar quais falas referem-se à temática proposta por esta pesquisa, ou seja, quais categorias do conjunto de conteúdos das aulas se relacionam à formação humana. Os conteúdos das aulas que apresentaram alguma referência significativa para nossa investigação foram agrupados em frases temáticas, como expresso no Quadro 3, em que se pode ver, por exemplo, que a aula de “Técnicas Didáticas e de Pesquisa”, de 25 de fevereiro de 2015, apresenta como categoria “trabalho” e como subcategorias, “conhecimento, EPIs e acidentes de trabalho”. Por sua vez, a categoria “trabalho” e as subcategorias supracitadas surgem não *a priori*, mas dos dados objetivos, ou seja, das “unidades de registro”. Esse mesmo processo se dará nos demais componentes curriculares e possibilitará que se chegue às categorias representativas, ou seja, categorias significativas, porque emergem não apenas em uma disciplina, mas também em outros componentes curriculares, como “Direito Aplicado”, “Sociologia II”, “Psicologia do Trabalho”, “História III” e “Filosofia II”, tornando-se, como já referido, uma categoria central para este estudo. Entretanto cabe ressaltar que, no processo de inferência, mesmo que as categorias não tenham existência *a priori*, não se pode ignorar que o seu processo de interpretação deu-se à luz dos objetivos e do referencial teórico-metodológico que fundamenta esta investigação. Portanto, buscamos, a partir do

conteúdo das aulas e dos demais espaços de participação de envolvimento dos sujeitos, captar as marcas e categorias que se configuram como práxis da filosofia, que nos ajudem a pensar a formação humana integrada no Proeja. De modo que, no plano metodológico, a dimensão quantitativa esteve presente na frequência com que determinadas categorias emergiram dos componentes curriculares. Por exemplo, considerando o conjunto das aulas, a categoria “trabalho”, seguida da categoria “cultura”, e por fim da categoria “filosofia”, em termos quantitativos, evidenciaram-se as mais representativas, emergindo com mais frequência nos conteúdos das aulas das disciplinas referidas no quadro abaixo; já a dimensão qualitativa esteve presente no próprio processo de inferência e análise das unidades de registro, até a definição das categorias e subcategorias, como explicitadas a seguir:

Quadro 04. Componentes curriculares, categoria trabalho e subcategorias.

Componente curricular	Categoria	Subcategorias
Técnicas Didáticas e de Pesquisa	Trabalho	Conhecimento, EPIs, acidentes de trabalho, trabalhador.
Direito Aplicado	Trabalho	Direito, luta social, capital, trabalho escravo, jornada de trabalho, condições de trabalho e salário.
Filosofia II	Trabalho	Trabalho alienado, expropriação, apropriação, desumanização, humanização, direito, greve, políticas públicas, direitos sociais, capitalismo, socialismo, alienação, produção e consumo.
História III	Trabalho	Trabalho, literatura, tecnologia, direitos sociais, capital x trabalho, greve, lucro, colaborador, trabalhador, exploração, alienação, dívida pública, corrupção e PT.
Psicologia do Trabalho	Trabalho	Treinamento, conhecimento, educação, divisão social do trabalho, divisão sexual do trabalho, reestruturação produtiva, desemprego, acidentes de trabalho, terceirização, exploração, capital x trabalho,

		terceirização, desemprego, exploração, força de trabalho, lucro, políticas sociais, alienação e dignidade.
Sociologia II	Trabalho	Terceirização, precarização, direitos trabalhistas, socialismo, justiça, desumanização, formação, capital x trabalho, alienação, exploração, emancipação e liberdade.

Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que no processo de inferência dos dados foi possível identificar uma categoria significativa, do ponto de vista quantitativo e qualitativo. A categoria “trabalho” emergiu, tendo em vista as unidades de registro dos componentes curriculares, de “Filosofia II”, “História III”, “Sociologia II”, “Psicologia do Trabalho” e “Direito Aplicado”, o que não ocorreu com as demais disciplinas. A categoria “trabalho” foi significativa, não apenas por ter emergido em diferentes disciplinas várias vezes, mas também por ser uma categoria que conforma, como já explicitado, a própria identidade do curso de Segurança do Trabalho, ou seja, um curso cuja finalidade é zelar pela saúde e segurança do trabalhador, o que se torna categoria fundamental para o desenvolvimento desta investigação. Além da categoria “trabalho”, o processo analítico revelou a presença de mais duas categorias que consideramos fundamentais para o desenvolvimento da investigação, “Cultura” e “Filosofia”, como explicitadas no quadro abaixo:

Quadro 05. Componentes curriculares, categorias “Cultura” e “Filosofia”, e subcategorias.

Componente curricular	Categoria	Subcategorias
Filosofia II	Cultura	Exclusão, direito à educação.
História III	Cultura	Capitalismo, história, humanização e desumanização.
Psicologia do Trabalho	Cultura	Gênero, trabalho doméstico e machismo.
Sociologia II	Cultura	Ideologia, mídia, democratização, educação e exploração.
Filosofia II	Filosofia	Filosofia da práxis, transformação pessoal e social.
Sociologia II	Filosofia	Conscientização, ética e

		pensar crítico.
--	--	-----------------

Fonte: Elaboração própria.

De fato, no quadro acima, verifica-se que a categoria “Cultura” emergiu nos componentes curriculares “Filosofia II”, “Sociologia II”, “História III” e “Psicologia do Trabalho”; já a categoria “Filosofia” esteve presente apenas nos componentes curriculares “Filosofia II” e “Sociologia II”. É de se ressaltar que no processo de inferência dos dados surgiram outras categorias não representativas, como, por exemplo, “Religiosidade”, que apareceu em apenas uma aula do componente curricular de “História III”, e por isso não foi considerada do ponto de vista quantitativo como representativa. Já as categorias “Trabalho”, “Cultura” e “Filosofia”, como referidas, emergiram em diferentes componentes curriculares e se constituíram como as mais representativas à luz do campo teórico-metodológico, no pensamento e problematização do processo de formação humana no Proeja. Assim, acreditamos que essas categorias, em diálogo com o referencial teórico desta investigação, sinalizam contribuições importantes para o cumprimento dos objetivos propostos por esta pesquisa.

2 A FILOSOFIA DA PRÁXIS E A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL

Neste capítulo nosso objetivo consiste em buscar na filosofia da práxis, ou seja, na filosofia de Marx, Gramsci e Freire,¹⁷ os fundamentos teóricos que amparam a concepção de formação humana omnilateral. Paulo Freire foi um filósofo da práxis que compõe, juntamente com Marx e Gramsci, a filosofia da práxis. Essa assertiva é corroborada pelo estudo desenvolvido por Pereira (2015), que em sua tese de doutorado, *“Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético”*, procurou explicitar as categorias filosóficas constitutivas de sua pedagogia e de como Freire engenhou uma síntese original das categorias filosóficas, tendo como núcleo sintético uma práxis de transformação social radical da sociedade capitalista. Nesse sentido, por meio de uma ampla pesquisa em artigos e livros de estudiosos do pensamento de Freire, Pereira (2015) identificou seis grandes correntes filosóficas inspiradoras do seu pensamento político-pedagógico.

Assim, com base nos estudos de Torres (2006), Mendonça (2012) e Oliveira (1996), que identificaram em suas investigações as categorias “relação homem-mundo, diálogo, conscientização, desvelamento da realidade, dialética subjetividade-objetividade, educação conscientizadora, consciência-mundo e mundo da vida” (PEREIRA, 2015, p.16), explicita-se que a primeira fonte filosófica a influenciar a teoria educacional de Freire foi a fenomenologia. Segundo Pereira (2015), o marxismo constitui a segunda influência filosófica no pensamento de Freire, como corroboram os estudos de Gadotti (2005), Jardimino (2000), Scocuglia (1999) e Calado (2008), que identificaram no pensamento de Freire a categoria dialética, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, bem como a discussão das classes sociais e da consciência de classe, bem como dos pares dialéticos oprimido-opressor e libertação-dominação e do caráter político da educação e da humanização como processo permanente da defesa da “formação omnilateral, a

¹⁷ Ao assumirmos, como opção teórico-ontológica, Marx, Gramsci e Freire, não desconhecemos, na história do marxismo, a ampla gama de autores dedicados ao estudo das relações sociais capitalistas e da formação humana, dentre os quais citamos György Lukács (1885-1971), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940) e Edward Palmer Thompson (1924-1993). No entanto, nossa opção por Marx, Gramsci e Freire justifica-se por considerarmos esses autores seminais para pensarmos a formação humana a partir da crítica e da luta pela superação das relações sociais capitalistas.

constituição de práxis revolucionária e a luta em favor da classe trabalhadora são elementos operativos oriundos dessa fonte filosófica” (PEREIRA, 2015, p. 16). A terceira corrente filosófica influente no pensamento de Freire foi a hermenêutica. A partir dos estudos desenvolvidos por Bombassaro (2010), Pereira (2015) identificou algumas categorias/posturas assumidas pela pedagogia de Freire, como, por exemplo, a concepção de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e de que a leitura do texto deve se dar em sintonia com a leitura do contexto, como condição do conhecimento e da transformação da realidade. O existencialismo é, segundo Pereira (2015), a quarta fonte filosófica do pensamento de Freire. O sustento de tal argumento fundamentou-se nos estudos de Andreola (2000) e Bardaro (1981), que encontraram no pensamento freireano reflexões em torno das situações existenciais, do mundo e da existência, do “ser mais” e não do “ter mais”, do homem como ser capaz de criar e transformar a realidade, assumindo-se como ser de responsabilidade e liberdade diante de si e do mundo.

A quinta fonte filosófica do pensamento de Freire, de acordo com Pereira (2015), vem da religião cristã, em especial da Teologia da Libertação (TdL), como sinalizam Streck (2010), Torres (1981), Jardimino (2000) e Calado (2008), que detectaram, no pensamento de Freire, que temas como “denúncia-anúncio, criação-criação do mundo, opressão-libertação, profetismo, esperança, amor, utopia, fé e compromisso ético com os esfarrapados do mundo são originários desse paradigma” (PEREIRA, 2015, p. 17). Além disso, para Pereira (2015) o humanismo se constitui na última fonte filosófica influenciadora do pensamento de Freire. Amparado nos estudos de Mendonça (2012), ele identificou na pedagogia freireana o humanismo existencialista, o humanismo cristão, o humanismo marxista e o humanismo fenomenológico, que exerceram papel importante na filosofia educacional de Freire. Por isso, são recorrentes na sua obra temas como a vocação ontológica para o ser mais, a existência humana, o ser no/com o mundo, a compreensão de que o homem é um ser finito, inconcluso, e de que por isso mesmo o processo educativo é permanente. E da mesma maneira o autor reconhece que “concepção antropológica da História, ação crítico-transformadora, libertação, concretização do inédito viável e estágios da consciência advêm da referida fonte filosófica” (PEREIRA, 2015, p. 17). Assim, explicitados o pertencimento e a identidade de Freire como filósofo da práxis, procuramos, a seguir, desenvolver a compreensão de formação humana a partir

desses três pensadores que se constituem em aportes teóricos fundamentais de nossa investigação. A formação humana entendida como resultado da prática social assegurava inicialmente que a educação prescindia da escola. A necessidade de produzir os meios necessários à reprodução da própria vida material é que possibilitaram, por meio do trabalho, que os seres humanos transformassem a natureza, adequando-a às suas necessidades. E foi nesse intercâmbio com a natureza que homens e mulheres inicialmente foram desenvolvendo os saberes fundamentais necessários à manutenção da vida individual e coletiva e se constituindo como seres humanos, ou seja, formando-se, tornando-se a si mesmos humanos, e transformando o próprio mundo, como resultado de sua atividade. Nesse sentido, Marx, Gramsci e Freire desenvolveram uma concepção filosófica que podemos denominar filosofia da práxis,¹⁸ que nos permite dialogar com o movimento da pesquisa na perspectiva da escuta cuidadosa dos sujeitos que fizeram parte desta investigação.

Duarte (2007), em seu ensaio “A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski”, teceu uma crítica contundente a alguns pensadores da tradição marxista, dentre eles Gramsci e Vazquez, que utilizaram o conceito de práxis. Nesse ensaio, defende a tese de que Marx não teria usado o conceito de práxis no conjunto de sua obra, e sim a categoria de prática. Nessa crítica, Duarte (2007) não se fundamenta apenas na origem etimológica do conceito de práxis, quando da tradução do termo da língua grega para a alemã, mas, sobretudo nos próprios escritos marxianos, como por exemplo, nas “teses contra Feuerbach”. Por essa razão, “ao contrário do que afirmam alguns marxistas, não me parece que Marx tenha criado ou utilizado uma categoria filosófica específica que seria representada pela palavra Práxis” (DUARTE, 2007, p. 4). Desse modo, Duarte (2007) conclui seu ensaio defendendo a concepção de uma filosofia marxista da prática e não de uma filosofia da práxis. No entanto, é o próprio Duarte que reconhece não haver diferença substancial entre os conceitos de práxis e de prática no pensamento marxiano, ao argumentar que “no vocabulário de Marx, práxis significa simplesmente prática. Para fazer distinções entre os diferentes

¹⁸ Assim, “ao entrar na filosofia, o ponto de vista da prática produz uma mudança ou corte radical, ou seja, a passagem da filosofia como interpretação à filosofia como filosofia da práxis ou da transformação do mundo. Quando falamos deste duplo movimento – do pensamento ao real, o que se acha em jogo é o essencial, seja no objeto como todo concreto, seja no objeto como objeto pensado ou objeto do pensamento” (VÁZQUEZ, 2002, p. 153).

tipos de prática humana, Marx adjetiva a palavra prática (Práxis)” (DUARTE, 2007, p. 4). Por certo, “não se trata de afirmar que a relação teoria e prática não fosse importante para Marx ou que a prática humana não fosse o ponto de partida de sua teoria” (DUARTE, 2007, p. 4). Assim, a despeito da crítica feita por Duarte ao conceito de práxis e à falta de uma diferença substancial entre prática e práxis, adotamos em nossa investigação a expressão filosofia da práxis, conforme compreendida por Gramsci (1978) e Freire (1979, 1987, 2001) como relação dialética entre prática e teoria que visa à crítica e à luta pela superação das relações sociais capitalistas. Como exposto, a filosofia da práxis é aquela que faz do trabalho e da prática categorias centrais no processo de formação e emancipação humana, por isso, seu objeto não é o ser em si (ser abstrato), mas o ser constituindo-se, fazendo-se, pela práxis humana real (ser concreto), o ser social, como síntese de múltiplas determinações.

Como referido na introdução desta pesquisa, a formação humana tem sido objeto de disputa teórica e política em torno de projetos distintos de sociedade e de educação. De um lado, o projeto de educação nos moldes do capital, que visa treinar, qualificar, adestrar e atualmente capturar a subjetividade do trabalhador, praticada por meio das políticas neoliberais, com a finalidade de adaptar o trabalhador à lógica de reprodutibilidade do sistema capitalista. Por outro lado, o projeto de educação e formação humana na perspectiva da classe trabalhadora, que tem como objetivo a construção de novas relações sociais e a emancipação humana. Desse modo, compreendemos a formação humana a partir da perspectiva teórica e da política da filosofia da práxis desenvolvida por Karl Marx (1818-1883), Antonio Gramsci (1891-1937) e Paulo Freire (1921-1997), tomados como os aportes teóricos fundamentais no desenvolvimento desta pesquisa.

2.1 A FORMAÇÃO HUMANA EM MARX E ENGELS: TRABALHO, ALIENAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA.

Como todo pensador é filho de seu tempo, recebendo influência e sendo condicionado pelo contexto histórico, político e teórico da tessitura social de sua época, assim também se deu com Marx. Karl Marx (1818-1883) nasceu de família pequeno-burguesa em Treves, Prússia Renana, na Alemanha. Portanto, a

concepção filosófica de Marx deve ser compreendida a partir do contexto social, cultural, político e econômico em que viveu. Como já delineado, Marx vivenciou o nascimento, a consolidação e a reprodução da ordem burguesa nos principais países da Europa (Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos). Na verdade, seu pensamento é inesgotável, transitando por diversas áreas, desde a história, a economia, a sociologia, a arte, a literatura, o direito e a filosofia. Assim, destacamos dois traços constitutivos de seu pensamento e de sua vida: a luta por uma “causa”, uma utopia que o acompanha por toda a vida, a perspectiva revolucionária da sociedade, ou seja, a transformação da sociedade capitalista até o advento do comunismo; e o fato de que seu pensamento é a expressão do movimento social de um sujeito histórico que porta um projeto revolucionário da sociedade burguesa, ou seja, o proletariado.

Coerentemente, é a causa do proletariado que Marx assume como projeto de sua vida, a que dedicará o melhor de seus esforços e sua genialidade. Desse modo, a dimensão teórica e prática, mesmo que distintas, em Marx convergem para a unidade. Assim, foi no contexto do século XIX que Marx desenvolveu seu pensamento, marcado profundamente por uma perspectiva crítica e revolucionária da burguesia capitalista. Conforme descrito por Lênin (2003), as três fontes do pensamento de Marx foram: a filosofia clássica alemã; a economia política clássica inglesa e o socialismo utópico francês. A filosofia clássica alemã teve como expoentes fundamentais os filósofos George W. F. Hegel (1770-1831) e Ludwig Feuerbach (1804-1872).

Hegel criticara a concepção de idealismo transcendental de Immanuel Kant (1724-1804), na qual o sujeito (consciência) é considerado formalmente, metafisicamente, sem que se pergunte pelo processo de formação da consciência. De acordo com a filosofia hegeliana, “o real é racional e o racional é real”, ou seja, tudo que existe é ideia ou espírito. Dessa feita, em *Fenomenologia do espírito*, escrito em 1806, Hegel explicita, por meio de sua filosofia idealista, o movimento que a consciência, a ideia, tem de percorrer até atingir o reconhecimento de si mesma. De fato, a dialética idealista hegeliana consiste no caminho que o Espírito Absoluto (Ideia) faz até atingir o autoconhecimento de si mesmo, nas formas de espírito objetivo e subjetivo até chegar ao saber absoluto. Esse processo consiste no caminho que a consciência

percorre, superando a certeza sensível até alcançar o autoconhecimento. Deveras, o caminho da consciência de reconhecimento de si mesma é um processo reflexivo que implica interações entre as consciências em si e para si. Na dialética hegeliana esse processo é histórico. Nesse sentido, para Hegel, as formações sociais que existiram no decorrer da história expressaram e expressam uma determinada ideia ou espírito do tempo, como de fato ocorreu com o escravismo, o feudalismo e o capitalismo. Em síntese, a história é, para Hegel, o horizonte de realização do espírito absoluto, que se exterioriza na história mundial em quatro momentos: mundo oriental, mundo grego, mundo romano e mundo alemão. Realmente, Hegel via nesse movimento histórico um caminho pelo qual o espírito absoluto alcançaria o reconhecimento de si mesmo, num movimento dialético de exteriorização e superação de si mesmo, conforme vimos acima (ideia em si, ideia fora de si e ideia que retorna a si). Em síntese, a grande contribuição e originalidade de Hegel para o pensamento marxiano foi ter criado uma concepção dialética da realidade, pois a concebeu de forma triádica, tendo como dimensões constitutivas a historicidade e a contradição.

Outro filósofo de grande influência no pensamento de Marx foi Ludwig Feuerbach (1804-1872). Feuerbach foi um filósofo da esquerda hegeliana materialista, e ao formular a crítica ao sistema idealista hegeliano, em especial ao seu conceito de religião, reconstruiu o conceito de alienação. Em sua principal obra, *A essência do cristianismo*, publicada em 1841, na qual criticou contundentemente a religião como forma de alienação humana, a teologia não passa de uma antropologia. Sua filosofia consiste em combater o idealismo hegeliano, com o argumento de que o mundo não é uma abstração, como dizia Hegel, mas algo material e real. A crítica da religião feita por Feuerbach consistiu em negar todas as formas de idealismos expressos na religião e no idealismo hegeliano. A segunda influência no pensamento de Marx foi exercida pela economia política clássica inglesa, principalmente por meio de Adam Smith (1723-1790). Adam Smith escreveu em 1776 a obra *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, na qual desenvolveu uma investigação do valor-trabalho. De acordo com Smith, tudo o que é produzido deve-se à ação humana que transforma a natureza por meio do trabalho, que por sua vez modifica e acrescenta valor à natureza. Para Smith a sociedade é uma comunidade de homens que produzem por meio do trabalho os bens que devem ser comercializados no

mercado. Ao contrário do mercantilismo, que afirmava que a riqueza de uma nação dependia de suas reservas naturais e de dinheiro, Smith acreditava que a riqueza das nações advém do trabalho produtivo, que cria valores de troca, intercâmbio entre os homens e produtividade, e que as leis do mercado devem prevalecer na troca das mercadorias, pois são naturais, e o Estado não deve interferir no livre desenvolvimento do mercado. Para Smith a liberdade de comercializar bens e trabalho no mercado levaria as nações e os indivíduos ao desenvolvimento. Por certo, Marx, ao ler e estudar o pensamento de Smith, incorpora de forma crítica o seu conceito de trabalho, dando-lhe um sentido para além do serviço aos interesses do mercado, como veremos neste capítulo.

A terceira corrente de pensamento que influenciou as ideias de Marx foi o socialismo utópico francês, dentre os quais se destacam Saint-Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837) e Pierre Proudhon (1809-1865). Saint-Simon queria instaurar um governo dos produtores industriais, com reformas de caráter moral e social, sobretudo; Charles Fourier imaginou uma sociedade nova por meio do “falanstério”, expressão de uma comunidade de dimensão socialista cujos membros exerceriam um trabalho livre; já Proudhon, embora fosse do movimento anarquista, em suas obras *A propriedade é um roubo* e *A filosofia da miséria*¹⁹, afirmara que só o trabalho é produtivo. Portanto, a concepção filosófica de Marx deve ser compreendida a partir dessas três fontes e dentro do contexto social, cultural, político e econômico em que ele viveu, ou seja, o século XIX.

Assim, as ideias de Marx estão encarnadas em uma dada realidade material que abrange as relações sociais, sendo produzidas e elaboradas nessas relações. Desse modo, Marx reconhece a importância dos pensadores que o antecederam, principalmente de Hegel, de quem recebera grande influência, mas argumenta que seu método difere do método hegeliano, pois para Hegel, a ideia é o fundamento do real, enquanto para Marx, “ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (MARX, 2013, p. 90). Em vista disso, Marx desenvolve uma concepção original de filosofia, que difere e se opõe à filosofia idealista hegeliana e a todas as formas de idealismo que marcaram a história da

¹⁹ Em oposição à *Filosofia da miséria* de Proudhon, Marx escreveu a obra: *Miséria da Filosofia*: resposta à filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. Nessa obra desenvolveu uma crítica a Proudhon e a economia política clássica inglesa se dedicando ao estudo da teoria do valor trabalho.

filosofia, desde Platão até Hegel. Por isso, o processo de conhecimento na perspectiva marxiana parte do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, em uma relação em que o pensamento procura conhecer o movimento dialético da realidade representando-o e recriando-o por meio da ideia. Assim, como se pode verificar em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2009), ao elaborarem suas teses sobre Feuerbach, afirmaram que podemos distinguir os seres humanos dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer outro atributo, como a educação, por exemplo. Mas o ser humano se distingue fundamentalmente dos animais à medida que produz seus meios de vida, por meio do trabalho, uma vez que “eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência [...] os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24). Deveras, ao afirmar contra Feuerbach e Hegel a primazia da produção da vida material sobre a consciência, Marx e Engels (2009) resgatam o pressuposto fundamental de toda a história humana, ou seja, de que os humanos têm de viver para fazer história e de que da vida “fazem parte, sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas” (MARX; ENGELS, 2009, p. 40).

De fato, é trabalhando sobre a natureza externa, ou seja, a natureza inorgânica, que o animal humano vai transformando sua própria natureza interna (orgânica). Sem esse intercâmbio com a natureza o ser humano se mantém na condição de animal e sequer consegue manter-se vivo e reproduzir-se como ser social humano. Em toda a história humana, desde os nossos antepassados até os dias atuais, o ser humano necessita, dia a dia, reproduzir-se a si, como espécie (ser biológico) e como gênero humano (ser social). Por certo, “do caráter desta relação infere-se até que ponto o homem se tornou e se compreendeu a si mesmo como ser genérico, como ser humano” (MARX, 2002, p. 137). A forma como o homem se relaciona e trata a natureza manifesta em grande medida o desenvolvimento da humanidade do homem em relação à natureza e a si mesmo. Se esse pressuposto é considerado em toda a sua amplitude, podemos argumentar que a forma de o homem se relacionar com a natureza nas relações sociais capitalistas tem sido caracterizada pela produção destrutiva, o que põe em perigo a própria sobrevivência da humanidade como limite intransponível do capital. Consequentemente, a relação do homem com a natureza é insuprimível pelo simples fato de ser ele um ser natural e

como tal necessitar manter um intercâmbio permanente com a natureza, por meio do trabalho, para sobreviver. Portanto, é por meio de sua atividade vital, ou seja, o trabalho, que se dá a metamorfose da dimensão da animalidade para a dimensão da humanidade, do animal para o humano. A dimensão da animalidade diz respeito às características próprias da espécie e fazem parte da constituição biológica de todo animal, inclusive do animal humano, como, por exemplo, os instintos de fome, sede e reprodução. A dimensão genérica, por sua vez, é a que caracteriza especificamente o humano e como tal suas características não estão presentes no seu código genético, de forma que se aprende a ser humano e essa aprendizagem se dá socialmente, trazendo a marca da sociabilidade humana, do humano-social. Nesse processo, tanto a natureza externa se modifica pela ação consciente da atividade vital humana, quanto a própria natureza do animal humano. Assim, a natureza é o corpo inorgânico do homem, o que significa que sem ela o ser humano não consegue reproduzir as condições necessárias à sua existência física e espiritual; ou seja, “afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza” (MARX, 2002, p. 116).

Desse modo, Marx, já no século XIX, apresenta uma questão fundamental para toda a humanidade, que é a impossibilidade de o ser humano viver sem um constante e permanente intercâmbio com a natureza, e o mais trágico, a possibilidade que tem esse mesmo homem de destruir a natureza e a si próprio em nome do “deus” capital. A propósito, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx concebe a relação do ser humano com a natureza de forma materialista-dialética. Certamente o ser social, diferentemente do animal, não é apenas natureza dentro da natureza; é natureza com a natureza. Esse “com” significa que ele atua, age, conscientemente sobre a natureza com o objetivo de adequá-la às suas necessidades vitais, humanizando a si e a própria natureza. E como ser natural, necessita transformar e se apropriar dos elementos da natureza (terra, água, ar, alimentos) para manter-se vivo. Por isso, é um ser com e não apenas imerso na natureza. Seu corpo orgânico não vive sem o corpo inorgânico que é a própria natureza. Essa relação do ser humano com a natureza é de primeira ordem e insuprimível, eterna necessidade do ser social. Dessa feita, o ser humano, diferentemente do animal, age de forma consciente sobre a natureza, para, agindo, produzir seus meios de vida, ou seja, elaborar por

meio de sua atividade consciente os produtos necessários à sua existência material e espiritual. Portanto, para se realizar como ser propriamente humano, necessita se objetivar e se apropriar da natureza que lhe é exterior. Suas forças essencialmente humanas, ou seja, seus sentidos materiais e imateriais, só se tornam especificamente humanos nesse intercâmbio. Desse modo, ao transformar a natureza por meio de sua atividade vital, o ser humano produz as condições objetivas e subjetivas necessárias ao duplo processo de humanização da natureza e de si mesmo. Assim, a reprodução das condições objetivas que assegure a satisfação das necessidades humanas é o primeiro ato de toda a história humana “que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos” (MARX; ENGELS, 2009, p. 41).

Certamente, o primeiro ato da história humana consiste em reproduzir-se como animal humano, ou seja, em produzir os meios necessários à manutenção de existência como indivíduo, espécie e gênero humano. Assim, a produção dos meios necessários à reprodução da vida singular e genérica não se dá sem o trabalho. Nesse sentido, o trabalho se caracteriza por um duplo processo, de transformação e adequação da natureza ao ser humano e pela transformação do próprio ser que intervém conscientemente sobre a natureza, o ser humano. Logo, esse ato primordial, que é o trabalho, por sua vez, engendra novas necessidades, porém, não mais imediatamente naturais e sim sociais, transformando o ser animal em um ser propriamente humano-social, humanizando-o. No livro I de *O capital*, Marx (2013) desenvolve uma compreensão ontológica do trabalho como central para a produção da vida humana:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

Efetivamente, nessa passagem de Marx podemos encontrar o sentido ontológico do trabalho como atividade vital fundamental para a transformação do “macaco em

homem”,²⁰ ou seja, para o processo de formação integral do homem. No processo de trabalho a totalidade do ser do humano se faz presente: mãos, braços, pernas, sentimentos, conhecimentos, experiências, enfim, todo o seu ser de forma inteira, não fragmentada, na unidade das dimensões que o constitui como ser humano (os sentidos materiais e espirituais do ser humano) e que o distingue de todo o resto da natureza e do mundo animal. Esse processo pelo qual o ser humano, por meio de seus sentidos físicos e intelectuais, controla e medeia sua relação com os elementos naturais, é para Marx (2013) um dos pressupostos que distingue fundamentalmente o humano do animal. Assim, o trabalho como atividade vital consciente que visa à transformação da natureza tem uma dimensão especificamente humana, ou seja, a capacidade de projetar, de pensar antes de executar a ação, característica que possibilita ao ser humano antever o resultado, o produto de sua ação, antes mesmo que a tenha praticado, de forma que no final do processo de trabalho “chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente” (MARX, 2013, p. 256).

Por conseguinte, em Marx o trabalho é central na formação humana, pois é por meio dele que o ser humano transforma a natureza, criando o mundo e a si mesmo. Sendo assim, o que caracteriza o trabalho é que antes de executá-lo, ou seja, antes de agir sobre a matéria da natureza para transformá-la e adequá-la às suas necessidades, o ser humano a projeta no seu cérebro, ou seja, ela existe como projeto, de forma que a ação humana sobre a natureza é sempre dirigida por uma finalidade consciente. O trabalho dá o salto ontológico²¹ do animal para o humano, do ser meramente animal para o ser social. O trabalho, portanto, é a mediação entre o ser humano e a natureza, é princípio ontológico fundamental que possibilita o desenvolvimento do animal em animal humano. Assim, o trabalho como atividade vital humana é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e ao mesmo tempo reproduz-se como gênero humano. No entanto, no caso específico do ser humano, a mera sobrevivência física e biológica

²⁰ Aqui fazemos alusão ao belíssimo texto de Friedrich Engels, “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, no qual ele discorre, com dados históricos, sobre o papel central do trabalho no processo de transformação do ser natural em ser social, ou seja, na formação do gênero humano.

²¹ Exatamente em virtude disso, Lukács (1979, p. 16) afirma que “o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho” ou que “com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo, no plano ontológico, a possibilidade do desenvolvimento superior dos homens que trabalham”.

não significa a sua reprodução como gênero humano, com as características especificamente humanas historicamente desenvolvidas. Certamente, o trabalho como atividade vital humana, princípio ontológico, significa que para realizar o seu ser, os seres humanos não podem prescindir do trabalho, sendo ele, portanto, uma dimensão fundamental do ser genérico. Nessa perspectiva, o trabalho como atividade vital, produtor e produto do ser humano, é “vida produtiva, é vida genérica. É a vida criando vida [...]; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem” (MARX, 2002, p. 116). Em outras palavras, o trabalho é atividade vital, sem a qual o ser humano não pode produzir sua existência, portanto, princípio ontológico de formação do ser humano. Desse modo, é por meio desse intercâmbio que o ser humano pode manter-se vivo e reproduzir-se como gênero humano, objetivando-se na natureza e criando os objetos, os produtos necessários à reprodução de sua vida singular e genérica. Nesse intercâmbio com a natureza, o ser humano, por meio do trabalho, cria objetos (mercadorias), imprimindo-lhes uma forma especificamente humana.

Assim, o trabalho perfaz a síntese entre objetividade (natureza externa) e a subjetividade humana (natureza interna). Portanto, o que “do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio [Gespinst]” (MARX, 2013, p. 258). Deveras, os objetos criados pelo trabalho trazem as marcas humanas, pois são produtos de sua atividade vital consciente. Sendo assim, é por meio do trabalho que o ser humano objetiva-se na natureza, humanizando-a, plasmando-a, conferindo-lhe uma forma adequada à vida humana, como o oleiro molda o barro a fim de dar-lhe uma forma útil. Assim, pelas suas propriedades, as mercadorias, produtos do trabalho, buscam satisfazer as necessidades humanas, tanto materiais como espirituais, e, portanto, “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer” (MARX, 2013, p. 113). Nesse sentido, o objeto produzido pelo trabalho humano tem valor de uso. Mas além de produzir objetos que satisfaçam as necessidades humanas (valor de uso), o trabalhador produz mercadorias com a qualidade de serem permutadas por outras, o que configura de fato o caráter mercantil de determinado objeto (mercadoria). Assim, foi observando o valor de troca de determinada mercadoria que Marx chegou a desvendar o caráter

enigmático da mercadoria, ou seja, a substância, o valor. Em que consiste a substância do valor? A substância do valor “é apenas a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor” (MARX, 2013, p. 117). Assim, o “valor de uma mercadoria está para o valor de qualquer outra mercadoria assim como o tempo de trabalho necessário para a produção de uma está para o tempo de trabalho necessário para a produção de outra” (MARX, 2013, p. 117). Desse modo, a produção de mercadorias se dá pelo trabalho abstrato, o que requer duas condições para que se efetive: a divisão social do trabalho, ou seja, para que se produza uma diversidade de mercadorias é necessário que o trabalho seja repartido entre diferentes grupos de trabalhadores; a apropriação privada dos meios de produção (máquinas, ferramentas, indústrias, etc.) que, na sociedade mercantil capitalista, estão nas mãos da classe dominante (NETTO; BRAZ, 2011, p. 90). Resumindo, para Marx o valor de uso corresponde à serventia que determinada coisa ou objeto tem para os seres humanos. Já o valor de troca consiste na propriedade de determinada mercadoria de ser trocada por outras no mercado.

Assim, o valor de uso tem uma materialidade física da mercadoria, ao passo que o valor (que se manifesta na forma aparente do valor de troca) corresponde a uma materialidade social. Como se pode ver, o valor de troca é apenas uma manifestação aparente do valor contido no valor de uso das mercadorias. Desse modo, em sua manifestação aparente, a mercadoria é a unidade contraditória entre valor de uso e valor de troca. Desse modo, em sua essência a mercadoria é a unidade contraditória entre dois polos: valor e valor de uso (CARCANHOLO, 2011, p. 15). Como vimos, para Marx, um bem só possui valor porque nele se encontra “objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Mas como medir a grandeza de seu valor? Por meio da quantidade de ‘substância formadora de valor’, isto é, da quantidade de trabalho nele contida” (MARX, 2013, p. 116). Em síntese, podemos dizer que valor e valor de troca são conceitos diferentes, embora relacionados. Enquanto o valor de troca se dá à percepção e à observação por meio das relações de compra e venda das mercadorias, o valor não é perceptível, correspondendo à essência. Desse modo, “o valor de troca é uma forma de manifestação deste último [ou seja, do valor]; um se refere à essência e outro à aparência, formando, em conjunto, uma unidade contraditória na qual um deles é um de seus polos”

(CARCANHOLO, 2011, p. 16). Assim, Marx utiliza a expressão “valor de troca para referir-se à aparência do valor e a palavra valor, a usa para a sua essência” (CARCANHOLO, 2011, p. 20). Desse modo, os valores de troca das mercadorias são constituídos pelas funções sociais das mesmas, não sendo uma característica natural, mas sim social resultado do trabalho social. O que significa que uma “mercadoria tem um valor porque é uma cristalização de trabalho social²². A *grandeza* de seu valor, ou seu valor *relativo*, depende da maior ou menor quantidade dessa substância social que ela encerra, quer dizer, da quantidade relativa de trabalho necessária à sua produção” (MARX, 2010, p.100).

Portanto, como delineado anteriormente, se o trabalho tem uma dimensão ontológica formadora do ser social, como expressão da necessidade do processo de humanização do homem e da própria natureza, nas relações sociais capitalistas, ao serem transformados em “valor de troca”, em trabalho abstrato, os produtos do trabalho humano já não lhe pertencem, o que se configura como trabalho alienado. Esse processo se dá especificamente com o surgimento da formação e consolidação da sociedade capitalista, que se caracteriza, como vimos, pela divisão social e técnica do trabalho²³ e pela propriedade privada dos meios de produção. Ao longo desse percurso histórico os objetos da atividade vital humana, passaram a ser propriedade de uma única classe, o que impossibilita a apropriação universal dos bens produzidos pelo ser humano. Em vista disso, o trabalho se transformou em meio de alienação humana, conforme explicitado abaixo:

²² “Lembremos que eu usei a expressão “*trabalho social*” e esta denominação “*social*” implica muitas coisas. Quando dizemos que o valor de uma mercadoria é determinado pela *quantidade de trabalho* aplicado ou cristalizado nela, queremos nos referir à quantidade de trabalho necessário para produzir essa mercadoria numa dada situação social e sob determinadas condições sociais médias de produção, com uma determinada intensidade social média e com uma destreza média do trabalho utilizado” (MARX, 2010, p.103-104).

²³ Sobre a diferença entre divisão social e técnica do trabalho remetemos o leitor à obra *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*, de Harry Braverman. Nela o autor na esteira do pensamento marxiano esclarece que “[...] cada indivíduo da espécie humana não pode sozinho “produzir de acordo com o padrão de todas as espécies” e inventar padrões desconhecidos do animal, mas a espécie como um todo acha possível fazer isso, em parte através da divisão do trabalho. Assim, a divisão social do trabalho é aparentemente inerente característica do trabalho humano tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela. Muito contrariamente, a esta divisão geral ou social do trabalho é a divisão do trabalho em pormenor, a divisão *manufatureira* do trabalho. Esta é o parcelamento dos processos implicados na feitura do produto em numerosas operações executadas por diferentes trabalhadores. A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista” (BRAVERMAN, 1987, p.71-72).

A alienação do trabalhador no objeto revela-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais sem valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado se torna; quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mas impotente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza. É evidente, o trabalho produz coisas boas para os ricos, mas produz a escassez para o trabalhador. Produz palácios, mas choupanas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas encaminha uma parte dos trabalhadores para um trabalho cruel e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e a cretinice para os trabalhadores (MARX, 2002, p. 113).

Na verdade, o trabalho tem ontologicamente uma dimensão formadora do ser humano, porém, no modo de produção capitalista, em que reinam a divisão social e técnica do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção e a apropriação privada da riqueza produzida pelo trabalho coletivo de todos os seres humanos, o trabalho converte-se em meio de alienação, degradação e embrutecimento do ser do trabalhador e de reificação da totalidade das relações sociais, incluindo a natureza. Para Marx a propriedade privada é consequência do trabalho alienado, do homem alienado de si, do outro e da natureza, em síntese, “do homem alienado, do trabalho alienado, da vida alienada, do homem estranho a si próprio” (MARX, 2002, p. 120). De fato, o fenômeno da alienação ocorre nas relações sociais de produção, em que o capital é o sujeito e os seres humanos são objetos.

Nessa sociedade regida pelas relações mercantis é que os seres humanos, ao se objetivarem na natureza, não podem, por uma força que lhes é estranha, apropriar-se dos objetos do próprio trabalho, ou seja, estão alienados de sua própria atividade vital humana. Então, a partir de Marx, podemos afirmar que não é apenas a atividade vital humana que se encontra alienada, mas o conjunto das relações sociais das quais o ser humano faz parte, ou seja, a própria existência do trabalhador na totalidade. Decerto, a alienação do trabalhador nas relações sociais de produção e no produto do trabalho constitui uma forma de degradação do ser do trabalhador, que se vê mutilado ao praticar sua atividade vital, ou seja, o trabalho. Por isso o trabalho, como visto antes por nós, deixa de constituir-se como dimensão ontológica realizadora do ser do homem quando se materializa em uma formação

social específica, em que impera a apropriação privada dos meios de produção, ou seja, a sociedade capitalista, e se torna fonte de alienação humana. Assim,

O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fato de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. Pertencer a outro é a perda de si mesmo. Assim, chega-se à conclusão de que o homem só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano, animal (MARX, 2002, p. 114-115).

Realmente, nas relações sociais em que impera a apropriação privada da riqueza produzida socialmente pelo trabalho humano, os sentidos materiais e espirituais do ser humano estão alienados, embrutecidos, danificados, de tal forma que trabalhar representa para o trabalhador o sacrifício do corpo e do espírito. Assim, o trabalho alienado embruteceu e danificou nosso espírito de tal forma que “todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de todos os sentidos, pelo sentido do ter” (MARX, 2002, p. 142). Deveras, a alienação provocada pela sociedade mercantil, cujo núcleo sagrado é a propriedade privada dos bens produzidos socialmente pelo trabalho humano, permite apenas o desenvolvimento unilateral do ser, mutilando e degradando as condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora.

Nesse sentido, o embrutecimento e a deformação do ser do trabalhador operado pela divisão social do trabalho no sistema capitalista produzem a alienação dos sentidos humanos (físicos e espirituais), dificultando o desenvolvimento do ser humano na totalidade e sua realização como ser particular e genérico. Ademais, para Marx, somente com a supressão da propriedade privada, por meio do comunismo, seria possível na história o retorno do homem ao próprio homem, ou seja, a superação da alienação humana e o desenvolvimento de sua personalidade como homem social, o que significaria seu desenvolvimento omnilateral. Portanto, a superação do trabalho alienado se impõe como desafio ao desenvolvimento das potencialidades e virtualidades do ser humano. Como já referido, a alienação se dá por meio da divisão social do trabalho e da propriedade privada, em que o interesse

particular e o interesse comum encontram-se cindidos e “a própria ação do homem se torna para este um poder alienado e a ele oposto [einer fremden, gegenuberstehenden Macht], que o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la” (MARX; ENGELS, 2009, p. 48-49). Assim, se o trabalho na sociabilidade burguesa traz a marca de um trabalho alienado que nega a humanidade do homem, podemos dizer que de forma contraditória, cria as condições para que o trabalhador oprimido e explorado lute pela superação das condições que o oprime. Desse modo, o processo educativo deve contribuir para formar homens novos capazes de lutar pela superação da sociedade capitalista. Assim, a transformação da sociedade se dá não separada, mas unificada com a autotransformação humana, como resultado de uma práxis social e educativa transformadora, de tal forma que a “coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária” (MARX, 2009, p.120). Em sua obra *Manifesto do Partido Comunista* Marx e Engels (2012) manifestam sua preocupação com a união entre trabalho e ensino ao afirmar a necessidade do Estado garantir a gratuidade da educação pública para todos; a supressão do “[...] trabalho fabril de crianças, tal como praticado hoje e a integração da educação com a produção material” (MARX, ENGELS, 2012, p.28).

Com efeito, a proposta sobre a união entre trabalho e educação será retomada por Marx nas *Instruções aos Delegados do Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores* (AIT). Nela explicitam sua concepção de formação humana omnilateral para a classe trabalhadora, como aquela que integra as dimensões intelectual, física e tecnológica. Com efeito, para Marx, a omnilateralidade em oposição à unilateralidade, buscaria desenvolver nos trabalhadores as dimensões intelectual, física e tecnológica. Assim, o princípio da união trabalho e ensino é pensado como solução histórica e transitória para o problema da divisão social e técnica do trabalho e como momento de formação da classe trabalhadora já que, como vimos, o objetivo fundamental de Marx é a construção de uma práxis revolucionária capaz de superar as relações sociais capitalistas e a emancipação humana. Como delineado, para Marx, o trabalho é a atividade vital humana fundamental, pois é por meio dele que o homem produz e desenvolve as condições necessárias à reprodução ampliada da vida, tais como, a produção de objetos e artefatos necessários à sua existência material e espiritual. Assim, o trabalho tem

uma dimensão ontológica, formador e realizador do gênero humano. Contudo, considerando o aspecto histórico de como o trabalho se materializa e se realiza no seio das relações sociais capitalistas, ou seja, seu caráter abstrato, o mesmo converte-se, como vimos, em trabalho alienado, trabalho assalariado, passando a ser vital para a produção e reprodução da ordem burguesa do capital e não para a realização e formação humana da classe trabalhadora. Portanto, há que distinguir essas duas dimensões do trabalho, ou seja, sua dimensão ontológica e, portanto positiva para a realização e humanização dos seres humanos e sua dimensão histórica que serve a perpetuação da ordem do capital. Em sua obra *Filosofia da Práxis*, Vázquez argumenta que a categoria práxis é fundamental para Marx, pois que o “homem se define, certamente, como ser prático. A filosofia de Marx ganha, assim, seu verdadeiro sentido como filosofia da transformação do mundo, isto é, da práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p.169). Assim, “[...] o trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou esgota no trabalho” (SOUSA, 2010, p.66). Por meio do trabalho, o ser social transforma o mundo, e ao fazê-lo se objetiva nele criando as objetivações necessárias ao processo de desenvolvimento e de formação humana.

Nesse sentido, em sua concepção de educação, Marx critica a subsunção dos trabalhadores aos processos industriais do capitalismo, que preconizam a redução da formação dos trabalhadores aos aspectos meramente técnicos da produção restringindo-a a uma única dimensão. Assim, em sua concepção social e educativa, Marx busca a superação da divisão social e técnica do trabalho e propõe um processo formativo omnilateral. Com efeito, na perspectiva marxiana a formação omnilateral diz respeito a uma formação ampliada, que pressupõe a superação das relações sociais capitalistas, que se funda na divisão social e técnica do trabalho e no antagonismo de classes. Por certo, uma formação omnilateral depende da existência de relações sociais não alienadas entre os seres humanos e a natureza, da supressão das relações sociais capitalistas e da construção da sociedade comunista “[...] como a reintegração, ou o retorno do homem a si mesmo, como a eliminação da auto alienação do homem” (MARX, 2002, p.137). Com efeito, na perspectiva educativa marxiana “o homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira compreensiva, portanto como homem total” (MARX, 2002, p.141). Esse novo homem se relaciona de forma humana com a natureza e a trata para

além de seu caráter mercantil, mercadológico, de mera “utilidade, na medida em que a sua utilização se tornou utilização humana” (MARX, 2002, p.142). Assim, em lugar das relações sociais capitalistas, em que os sentidos do ser estão embotados e embrutecidos pelo ter, “surge o *homem* rico e a perfeição da necessidade humana. O homem rico é ao mesmo tempo o homem que *precisa* de uma soma de manifestações humanas” (MARX, 2002, p.146). Portanto, a formação humana omnilateral implica um movimento dialético, por meio do qual não se nega as contradições da sociedade capitalista, mas pelo contrário as reconhece ao mesmo tempo em que se empreende uma luta político-educativa que visa à superação de tais relações, que engendram um ser humano alienado, danificado buscando por meio de uma práxis revolucionária, a construção de um trabalho associado, livre e igualitário, portanto, de um ser humano emancipado. Assim, como já referido, a formação humana omnilateral em Marx se refere a uma formação oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social e técnica do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim pelas relações sociais capitalistas.

A unilateralidade das relações sociais capitalistas se revela de diversas formas: na divisão entre as classes sociais fundamentais (burguesia e proletariado); no conjunto de ideias (ideologia) e valores que a classe dominante busca disseminar na vida social por meios dos quais busca explicar a realidade social, tais como, individualismo, competição; no trabalho alienado que danifica e mutila o ser do trabalhador; pela separação entre trabalho manual e trabalho intelectual; pela expropriação e apropriação privada da riqueza objetiva e subjetiva produzida pelo trabalho humano, etc. (JUNIOR, 2008, p.284). Desse modo, a mutilação do trabalhador provocada pela unilateralidade das relações sociais capitalistas “se revela nas mais diversas formas de limitação decorrentes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital” (JUNIOR, 2008, p.284). Como vimos, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, Marx analisa a propriedade privada como expressão do trabalho humano alienado, e sua materialização de uma formação social em que se impõe a unilateralidade humana à classe trabalhadora,

A propriedade privada nos tornou tão estúpidos e unilaterais que um objeto somente é *nosso* quando o temos, quando existe para nós enquanto capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em suma, utilizado por nós. [...] Em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu, assim, o simples estranhamento de todos os sentidos, o sentido de ter. O ser humano tinha de ser reduzido a esta absoluta pobreza para que pudesse iluminar sua riqueza interior (MARX, 2010b, p.49-50).

Assim, nas relações sociais capitalistas a propriedade privada é o resultado do “trabalho dos outros, dos trabalhadores, dos “pobres”, que se acumulou nas mãos de alguns poucos [burgueses] e se converteu na riqueza deles” (PINTO, 1962, p.63). O conjunto da riqueza produzida pelo trabalho humano é apropriado privadamente pelos ricos impossibilitando na prática que a classe trabalhadora empobrecida se aproprie dos frutos de seu trabalho e se desenvolva material e espiritualmente. Para Marx, a divisão social e técnica do trabalho contribuem para o processo de alienação e de desumanização do trabalhador em tal magnitude que ele “só sente livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar. [Assim] o animal se torna humano, e o humano, animal” (MARX, 2010b, p.83). Portanto, a divisão social e técnica do trabalho é resultado da divisão social entre as classes, em que a burguesia detém os meios de produção e os trabalhadores apenas sua força de trabalho, a qual deve vender ao capitalista, como condição para a manutenção miserável de sua existência física e espiritual. Sendo assim, o homem, o trabalhador, se encontra cindido, fragmentado, unilateral.

Nesse sentido, “o trabalhador é, de acordo com a realidade das relações sociais capitalistas, unilateral, mas segundo a possibilidade, omnilateral” (MANACORDA, 2010, p.90), pois embora seja a classe explorada, anseia e porta como pessoa e classe a esperança da libertação e emancipação humana, pois que na “sua emancipação está encerrada a emancipação humana universal [...] porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção” (MARX, 2010, p.89). No entanto, mesmo que as relações sociais capitalistas estejam fundadas na divisão social e técnica do trabalho, na exploração e alienação do trabalho humano e na divisão entre as classes fundamentais (burguesia e proletariado), é nessa sociedade que encontramos “as possibilidades de uma formação humana em sua plenitude, por meio do desenvolvimento da ciência e das forças produtivas que produzem o necessário para suprir as necessidades vitais e

espirituais” (SOUSA, 2014, p.128) de todos os seres humanos. Como já referido, é nessa sociedade, a capitalista, que de dentro de suas contradições, expressa pela propriedade privada e do trabalho alienado, que nascerá e geminará a semente da educação do futuro tornando possível a formação omnilateral da classe trabalhadora, desenvolvendo as dimensões física, intelectual e tecnológica necessárias à compreensão crítica e à transformação das relações sociais capitalistas. Assim, para alcançar uma genuína formação omnilateral (integral) se tornam necessários a superação das relações sociais capitalistas em que reina a divisão social e técnica do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção e o trabalho alienado. Nesse sentido, a formação humana omnilateral requer que todos os seres humanos tenham acesso aos bens materiais e espirituais produzidos pelo trabalho humano (TONET, 2016, p.55). Nesse sentido, a formação humana omnilateral em Marx remete ao campo vasto, complexo e variado das dimensões humanas: “ética, afetiva, estética, sensorial, intelectual, prática; no plano dos gostos, dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos valores” (JUNIOR, 2008, p.291).

Portanto, a omnilateralidade é compreendida como possibilidade de desenvolvimento integral do gênero humano. Enquanto formação integral do ser humano caracteriza-se como finalidade do processo educativo que intenta integrar as dimensões humanas em sua totalidade, como um ser ético-político emancipado, capaz de uma atitude crítica diante de si mesmo e do mundo em que vive tendo em vista a realização de sua vocação ontológica, ou seja, a humanização. Destarte, Marx parte da crítica à sociedade capitalista tendo como horizonte a superação revolucionária desta e instauração da sociedade comunista constituindo-se o reino da liberdade. Somente com a “instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem” (LOMBARDI, 2010, p. 332). Com efeito, abolida a propriedade privada, suprimido o antagonismo entre as classes e a divisão social e técnica do trabalho que “faz de um camponês, de outro um sapateiro, de um terceiro um trabalhador e de um quarto um especulador da bolsa” (MARX; ENGELS, 2011, p.136) será possível aflorar e desenvolver em toda a sua força e vitalidade as “faculdades [e] os sentidos [humanos] que estejam em condições de ter uma visão clara de todo o sistema produtivo” (MARX; ENGELS, 2011, p.136). Por conseguinte, a formação humana omnilateral requer a superação

do fenômeno da alienação que se manifesta na própria relação dos seres humanos entre si, na medida em que o trabalhador, na condição de possuir apenas sua “força de trabalho”, convertida em principal mercadoria produtora das demais, tem de vendê-la a um capitalista, proprietário dos meios e instrumentos de produção, em troca de um salário que lhe permita reproduzir sua sobrevivência física em detrimento da dimensão espiritual. Deveras, a alienação do trabalhador no produto do trabalho se manifesta na medida em que o objeto produzido por ele já não lhe pertence e se agiganta diante de si com vida própria, transformando a relação que existia antes, na qual o trabalhador, como produtor, de sujeito se torna objeto, invertendo os polos da relação, instaurando o fetiche (feitiço) da mercadoria. Desse modo, na concepção marxiana o caráter fetichista da mercadoria se dá na medida em que ela “reflete aos homens produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas” (MARX, 2013, p. 147) e também por ela refletir “a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores. [...] Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana” (MARX, 2013, p. 148).

Em síntese, nas relações sociais regidas pelo capital a mercadoria se apresenta repleta de mistério, de fetiche, como se tivesse vida própria e existisse independentemente do trabalhador que a produziu, constituindo uma das dimensões do processo de alienação do trabalhador. Desta feita, ao refletirmos sobre o trabalho como princípio ontológico na formação humana no Proeja, o fazemos em um duplo sentido. O primeiro nos remete às possibilidades e limites históricos de alternativas frente à lógica de alienação e degradação da totalidade da vida humano-social e da própria natureza promovida pelo sistema capital; e o segundo, como práxis filosófica que contribua para a formação humana omnilateral da classe trabalhadora. Desse modo, as possibilidades de o trabalho se converter em trabalho emancipado têm encontrado cada vez mais dificuldades e limites frente às novas formas de gestão e organização do trabalho nas relações sociais capitalistas. As novas feições de gerir e organizar o trabalho no capitalismo têm sido caracterizadas por um processo de reestruturação produtiva e de acumulação financeira, observado a partir de meados da década de 1990, o que tem ocasionado efeitos na reconfiguração tecnológica e organizacional dos processos produtivos (ANTUNES, 1998, 1999, 2013). Esses fatos acabam comprometendo os vínculos trabalhistas e acentuando a lógica

destrutiva na relação entre os seres humanos e a natureza. Desse modo, o capitalismo, com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas, acentuou sua lógica destrutiva, como bem expressou o relato do professor do componente curricular “Técnicas Didáticas e de Pesquisa”, em aula de 28 de janeiro de 2015, ao abordar o tema dos acidentes do trabalho:

O resíduo produzido no processo de extração e beneficiamento da rocha produz a lama do mármore e granito, que é extremamente tóxica ao meio ambiente e ao ser humano. Por exemplo, só tem duas olarias em Cachoeiro que aproveitam essa lama para fabricar telha. Em Cachoeiro são mil e quatrocentas empresas de mármore e granitos. Só Cachoeiro de Itapemirim responde por 60% das exportações de rochas ornamentais. Em Cachoeiro de Itapemirim tem uma cidade que se chama Itaoca, que é a terra dos aleijados. Você só vê gente sem braços, sem mãos, sem pernas, foram vítimas de acidentes de trabalho nas empresas de mármore e granito (MARTIN LUTHER KING, professor).

Nesse relato, o professor chama a atenção para os danos ambientais e humanos causados pelos processos de extração e beneficiamento de rochas ornamentais. Além da degradação ambiental provocada pelo processo de beneficiamento das rochas, por meio da produção da lama, o docente faz uma crítica contundente a esse tipo de trabalho, que destrói a natureza e mutila os trabalhadores, conforme explicitado em seu relato. Essa realidade é consequência das modificações no sistema de produção capitalista, que vêm contribuindo para a destruição da natureza e a alienação da classe trabalhadora em escala local e global, trazendo como características: a incorporação da ciência e inovação tecnológica nos processos produtivos; a produção global e flexível; a nova forma organizacional do toyotismo²⁴ e a globalização do capital financeiro. Na verdade, a partir de todas essas mudanças, o que se percebe é que o volume de desemprego aumenta e diversifica a sua forma, além de atingir desigualmente os trabalhadores, segundo as suas características de sexo, escolarização, idade e pertencimento étnico-racial, como por exemplo, os estudantes da turma do curso de Segurança do Trabalho, sujeitos desta

²⁴ Para Pinto (2010, p. 61), “o sistema de organização do trabalho toyotista surgiu num contexto muito diverso ao do sistema taylorista/fordista. Ao passo em que o último germinou dentro de uma economia em crescimento e, portanto, contando com um mercado consumidor (tanto interno, quanto externo) em expansão, o toyotismo surgiu num contexto de crescimento econômico lento, em meio a um mercado interno que, se por um lado, visava ao consumo de praticamente todos os tipos de bens e serviços, mostrando-se diversificado, por outro se caracterizava pela pequena expansão da demanda. Tais eram as características do contexto econômico japonês após a Segunda Guerra Mundial, um ambiente propício à busca de inovações por maior competitividade pelas empresas japonesas”.

pesquisa, como bem expressou uma educanda durante a participação na aula de “Direito Aplicado” de 28 de janeiro de 2015: “no município de Serra, onde moro, tem empresas. Então, por que tem tantas pessoas desempregadas como eu, se há muitas empresas?” (ZILDA ARNS, estudante). O relato da educanda destaca o problema do desemprego vivido por ela e por tantos outros trabalhadores no município em que reside. Por conseguinte, além de explorar os trabalhadores, o sistema capitalista produz, ao mesmo tempo, o desemprego estrutural que se torna funcional à sua lógica de reprodução e concentração da riqueza. Assim, o desemprego se configura como uma das formas mais perversas da relação entre capital e trabalho, expondo os trabalhadores a condições de vulnerabilidade a ponto de aceitarem qualquer tipo de trabalho, como meio de sobrevivência, como por exemplo, o trabalho informal, e no extremo limite da exploração e da espoliação, o trabalho análogo à escravidão, como tematizado pela docente do componente curricular “Direito Aplicado” em aula de 19 de novembro de 2014:

Na aula de hoje vamos dialogar sobre essa reportagem que saiu no jornal Brasil de Fato. A reportagem fala sobre a loja Renner, vocês já devem ter visto ou até mesmo comprado nessa loja. Então, essa empresa foi condenada pelo Ministério Público do Trabalho por abrigar trabalho escravo e terá que pagar multa de dois milhões de reais. A empresa mantinha trabalhadores em condições sub-humanas ou degradantes (JOANA D'ARC, professora).

Por conseguinte, o caráter destrutivo do sistema capitalista manifesta-se de forma mais grave na precarização da força humana que trabalha, o que ganha materialidade por meio do relato da docente, quando afirma que a empresa mantinha trabalhadores em condições sub-humanas ou degradantes e na destruição da natureza pelos que se consideram donos do mundo (MÉSZÁROS, 2009, 2011). Essa análise é corroborada também pelo relato de uma estudante da turma do curso de Segurança do Trabalho durante a aula de “Técnicas Didáticas e de Pesquisa”, em 28 de janeiro de 2015, que assim se expressou: “essas empresas vêm pra cá, extraem e exploram tudo e depois vão para outros territórios, deixando a devastação ambiental pra nós e a mutilação dos trabalhadores, como têm feito a Samarco e a Vale do Rio Doce”. Assim, a relação predatória do capital com a natureza constitui uma das contradições fundamentais desse sistema, que pode pôr em risco a própria existência da humanidade. Nesse sentido, com “frequência o capital esgota e até destrói permanentemente os recursos latentes na natureza em determinados

lugares. Isso acontece quando o capital é geograficamente móvel” (HARVEY, 2016, p. 238) como, por exemplo, no rompimento da barragem de Fundão, pertencente à mineradora Samarco, controlada pelas empresas BHP Billiton e Vale S.A., no distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, região central de Minas Gerais, em 2015. Com o rompimento da barragem vazaram 55 milhões de m³ de lama tóxica e resíduos de minérios, o que ocasionou um estrago ambiental na bacia do Rio Doce e no mar, além de afetar as populações que viviam na região, como por exemplo, pescadores, ribeirinhos e quilombolas (BRASIL DE FATO, 2015), conforme o relato da estudante. Efetivamente o conhecimento científico e tecnológico produzido historicamente pela humanidade tem sido apropriado pelas grandes empresas, corporações e cartéis, que o utilizam a serviço de seus interesses de ampliar suas fontes de riqueza, em detrimento de grande parcela da humanidade (ANTUNES, 1999, 2013) e ao custo da destruição da natureza, casa comum de todos os seres humanos.

Dessa forma, o trabalho, fundamento ontológico do ser social, não deve ser confundido com emprego, forma histórica e precarizada que o trabalho vem assumindo nas relações sociais capitalistas. Ao contrário, como vimos na perspectiva marxiana, o trabalho é a atividade fundamental pela qual o ser social se humaniza e se forma como ser humano-genérico. Assim, como reflexão que busca compreender o real e transformá-lo, constitui-se um dos desafios do Proeja recuperar o sentido ontológico do trabalho como dimensão fundamental da formação humana. Se no processo de trabalho alienado o ser humano também se objetiva no objeto criado, essa objetivação se materializa não como expressão positiva de suas energias físicas e espirituais, mas como apropriação sofrida por um ser alienado e desumanizado. Desse modo a alienação do trabalhador no produto do trabalho ocorre quando:

[...] O trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado (MARX, 2002, p. 114).

Em outras palavras, sendo o trabalho no capitalismo alienado, imposto, forçado, como resgatar a dimensão ontológica do trabalho proposta por Marx, de forma a

contribuir no processo de formação humana do trabalhador? Para Marx (2002), essa perspectiva se concretizaria na sociedade comunista, cuja forma de apropriação da atividade humana se modifica fundamentalmente em comparação com a sociedade capitalista. Na sociedade capitalista as relações dos seres humanos com o mundo por eles produzido pelo trabalho são reduzidas a uma única forma de apropriação, ao ter, a posse imediata. Nesse sentido, analisa o filósofo alemão que o comunismo “é a eliminação positiva da propriedade privada como auto alienação humana [...], a real apropriação da essência humana [...] o retorno do homem a si mesmo como ser social” (MARX 2002, p. 138). No comunismo todos os bens produzidos pelo trabalho humano são coletivizados e estão a serviço da satisfação das necessidades humanas. Por isso, o comunismo traz uma possibilidade de superação da alienação e de realização da verdadeira essência do homem como ser genérico. Em síntese, o comunismo representaria a emancipação do ser humano como totalidade humana, do homem social, do ser humano como ser genérico, mas “só é esta emancipação porque os referidos sentidos e propriedades se tornaram humanos, tanto do ponto de vista subjetivo como objetivo” (MARX 2002, p. 142).

De fato, o ser humano como totalidade social se apropria de sua humanidade como individualidade. Seus sentidos materiais e espirituais são, ao mesmo tempo, sentidos naturais e sociais e só se desenvolvem plenamente como sentidos humanos, nessa dialética entre natureza e cultura, espécie e gênero humano. Deveras, as relações sociais engendradas pelo sistema capitalista não têm possibilitado o desenvolvimento dos sentidos materiais e espirituais dos seres humanos, em especial dos trabalhadores. De fato, a sociabilidade do capital se caracteriza pela ganância, pelo acúmulo de riquezas, pelo consumismo, pela competição e pela supremacia do poder do dinheiro em escala planetária sobre a vida humana e a natureza, impondo obstáculos objetivos à emancipação humana. Assim, ao dissociar os interesses do ser humano dos interesses da comunidade, ao converter a outra pessoa em obstáculo e não em canal de sua liberdade, ao erguer a propriedade privada como direito natural humano e subordinar todas as relações sociais aos interesses egoístas do homem burguês, o capitalismo não promoveu a emancipação humana, mesmo tendo concretizado a emancipação política. Por conseguinte, como caminho, travessia para uma sociedade pós-capitalista, a classe trabalhadora deverá lutar para construir a sociedade socialista, de produtores

associados,²⁵ livres, criativos e ativos, na qual a produção material dos bens necessários à vida está socializada, e não há necessitados, pois todos têm o necessário para bem viver uma vida plenamente humana. Como experiência que sinaliza nessa direção, trazemos um relato da estudante “Dandara” durante sua participação na aula de “Sociologia II” no dia 23 de junho de 2015:

É o que aconteceu com a fábrica da União.²⁶ Os trabalhadores pegaram e colocaram o nome de União na empresa em referência à união dos trabalhadores que assumiram a empresa. Tudo o que tinha na União, ônibus, caminhão e os equipamentos, se tornaram propriedade dos trabalhadores. Máquinas, ferramentas, equipamentos de segurança, jornada de trabalho, salários, tudo é discutido por eles. Os próprios trabalhadores fazem a manutenção das máquinas e cuidam de tudo. É muito grande a União dos trabalhadores (DANDARA, estudante).

Assim, em seu relato, a estudante cita como experiência histórica uma fábrica recuperada pelos trabalhadores após a falência. Após uma busca na internet (10 de setembro de 2016), encontrei uma fábrica com o nome “União Engenharia”, localizada no município de Vila Velha-ES, porém não se pode afirmar ao certo se se trata da mesma empresa. Conforme informações do próprio *site* da empresa, a “União Engenharia” é uma indústria que atua em âmbito nacional na fabricação de bens de capitais e no fornecimento de serviços e conduz suas atividades tendo como metas o desempenho contínuo da qualidade em seus serviços, o retorno econômico, a preservação do meio ambiente e a segurança e saúde no trabalho. No entanto, não encontrei no *site* da empresa nenhuma informação que ateste sua recuperação e assunção pelos trabalhadores na perspectiva do trabalho associado, conforme sinalizado pela educanda. Entretanto, os estudos de Henriques et al (2013, p. 57) procuraram fazer um levantamento em nível nacional de empresas que, após a falência, foram assumidas e recuperadas por trabalhadores. A recuperação de empresas por trabalhadores, de acordo com os autores, consiste em um processo social e econômico em que determinada empresa capitalista decreta falência ou se torna economicamente inviável, o que demanda dos trabalhadores a sua organização e luta para geri-la eles próprios. De acordo com esse estudo, houve no Brasil, desde a década de 1980 até 2004, um grande número de empresas que

²⁵ Marx entende por sociedade dos produtores associados uma estrutura de necessidades radicalmente novas (HELLER, 1986).

²⁶ Em uma busca na internet encontrei uma empresa com o nome “União Engenharia”, localizada no município de Vila Velha-ES. Para maior conhecimento, o leitor poderá acessar o *site* da empresa, disponível em: <<http://www.uniaoengenharia.ind.br>>. Acesso em: 10 set. 2016.

fecharam e foram assumidas pelos trabalhadores como forma de garantir seus postos de trabalho. Assim, em 2000 foi criada pelo Sindicato dos Metalúrgicos e dos Químicos a “União e Solidariedade das Cooperativas de São Paulo” (Unisol Cooperativas) e, em 2004, com o apoio da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e da Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS/CUT), a “União e Solidariedade das Cooperativas e Empreendimentos de Economia Social do Brasil” (Unisol Brasil) (HENRIQUES et al, 2013, p.58). De acordo com o mesmo estudo, essas organizações se tornaram as principais assessoras das experiências de fábricas recuperadas pelos trabalhadores. Assim, conforme Henriques et al (2013, p. 58), identificam-se no Brasil 67 empresas assim recuperadas, que contam com 11.704 trabalhadores. Ainda segundo o estudo, o restante das empresas está distribuído da seguinte forma: “dois casos em hotelaria (3%), dois casos no segmento sucroalcooleiro (3%) e seis casos singulares que representam 10%, incluindo os ramos de educação, cerâmica, papel, calçados, mineração e moveleiro” (HENRIQUES et al, 2013, p.58). De acordo com o referido estudo, as empresas recuperadas por trabalhadores estão “concentradas na região Sudeste, (55%) e na região Sul (32%), regiões com maior incidência de industrialização do país” (HENRIQUES et al, 2013, p. 58).

As demais regiões apresentaram um percentual menor de empresas recuperadas pelos trabalhadores: a região Nordeste correspondeu a 10%, enquanto a região Norte, apenas a 3%. Já na região Centro-Oeste não foi encontrado nenhuma empresa recuperada por trabalhadores (HENRIQUES et al, 2013, p.58). Conforme o estudo, dentre as 67 empresas, 43 afirmaram terem feito alguma mudança na organização do trabalho, o que equivale a 88% do total dessas fábricas. Dentre as principais transformações no processo de trabalho, as empresas recuperadas relataram: “descentralização de poder e nível hierárquico; colaboração, comprometimento e motivação; rodízio e flexibilidade de horário, função e posto de trabalho; melhoria do diálogo e relacionamento entre os trabalhadores; autonomia e liberdade de acesso à informação” (HENRIQUES et al, 2013, p.60). Assim, para os autores do estudo, essa forma de organizar e gerir as relações de trabalho nas empresas recuperadas “sinaliza para mudanças relacionadas à superação das relações empregador-empregado e da subordinação” (HENRIQUES et al, 2013, p.61). Desse modo, tanto as experiências das fábricas recuperadas por

trabalhadores como os empreendimentos da “Economia Solidária”²⁷ podem se constituir em indicativos de que é historicamente possível construir novas relações sociais que sinalizem para uma sociedade socialista, como bem afirmara Marx em *O Capital*; que a travessia da sociedade capitalista para a socialista representa a passagem do “reino da necessidade” para o “reino da liberdade”. Por certo, somente em uma sociedade em que “o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlando-a coletivamente, sem deixar que ela seja a força cega que os domina” (MARX, 2013, p. 31), o desenvolvimento pleno dos sentidos (materiais e espirituais) dos seres humanos será possível. Desse modo, a construção e o desenvolvimento de novas relações sociais em que o ser humano se emancipe e se forme como “homem total” se apresenta como desafio e possibilidade histórica na e pela práxis humana, porém não como desenvolvimento mecânico e linear da história.

Em síntese, a partir da perspectiva marxiana compreende-se ser o trabalho, em sua dimensão ontológica, uma das categorias fundamentais para problematizar a formação humana no Proeja, pois é por meio de sua atividade vital que o animal humano, ser natural, se transforma em ser social, ou seja, humano-genérico, desenvolvendo suas faculdades, seus sentidos materiais e espirituais, e conquistando sua humanidade. Assim, para Marx e Engels na sociedade comunista os trabalhadores serão libertados do “caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho [possibilitando] a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões” (MARX; ENGELS, 2011, p.136). Em síntese, Marx e Engels inauguram uma concepção original de formação humana, ou seja, uma formação omnilateral fundada no trabalho como dimensão ontológica de formação do ser humano, articulando e integrando a dupla dimensão material e espiritual do trabalho, superando a concepção unilateral de formação humana em que o trabalho intelectual está separado do trabalho manual, o pensar do fazer, o ser do ter. Sendo assim, compreendem o trabalho em sua

²⁷ Utilizamos o termo “Economia Solidária” entre aspas conforme os estudos desenvolvidos por Wellen (2012) para indicar os limites dessa economia dentro da ordem do sociometabolismo do capital. Assim, “o próprio termo “economia solidária” [...] busca unificar dois elementos que, no sistema produtivo vigente, configuram-se por uma oposição: a economia, que é capitalista, com uma valorização supostamente solidária. Diante desta realidade, em que o desenvolvimento do mercado capitalista não apenas invalida as relações econômicas incapazes de produzir lucratividade, como as tornam subordinadas ao imperativo do capital, a defesa de uma “economia solidária” expressa, no mínimo, uma posição bastante questionável” (WELLEN, 2012, p.19).

dimensão ontológica, como síntese dialética entre "objetividade e subjetividade, interioridade e exterioridade, espírito e matéria" (TONET, 2016, p.74). Em síntese, a formação humana omnilateral em Marx e Engels está vinculada a uma "práxis político-educativa, [compreendida] como práxis revolucionária da ordem burguesa, quanto como práxis da liberdade nas relações emancipadas" (SOUSA, 2010, p.50).

2.2 ANTONIO GRAMSCI, ESCOLA UNITÁRIA E FORMAÇÃO HUMANA.

A compreensão da escola unitária e do trabalho como princípio educativo em Gramsci são premissas essenciais para a formação humana omnilateral e, portanto, tem se caracterizado como fundamento para a investigação que desenvolvemos nesta tese. Entretanto, antes de refletirmos sobre o pensamento político-pedagógico gramsciano, necessitamos situá-lo no contexto em que viveu. Gramsci nasceu em 1891 na ilha da Sardenha, região pobre da Itália. Desde cedo teve que enfrentar as mais difíceis condições de vida que afligiam as populações mais pobres da Itália, com especial destaque para os camponeses. Com apenas oito anos de idade, passou a morar com a mãe e sete irmãos, após a prisão do pai. Nessa ocasião, uma doença grave, espécie de tuberculose óssea, o afligiu, deixando-o corcunda. Aos treze e catorze anos, foi obrigado, pelas difíceis condições materiais em que vivia sua família, a deixar os estudos e a trabalhar em uma repartição pública (MAYO, 2004, p. 15). Foi nesse contexto que, apesar de todas as dificuldades, ele conseguiu concluir os estudos secundaristas.

Por meio do jornal "*Avanti*", do Partido Socialista Italiano (PSI), que seu irmão lhe enviava de Turim, teve os primeiros contatos com as teorias socialistas. Em 1910, Gramsci conseguiu uma bolsa para estudar em Turim, onde se matriculou na Faculdade de Letras. Turim era uma grande cidade industrial, de acentuada concentração operária. Ali as agitações e greves se sucediam e o pensador sardo desenvolvia uma importante atividade de liderança política, o que o levou a ser um dos dirigentes do Partido Comunista Italiano (PCI). Em 1926, quando participava do III Congresso do PCI, na cidade francesa de Lyon, Gramsci foi preso por Mussolini, sob o pretexto de um atentado terrorista contra sua vida. Com base na Lei de Segurança Pública, foi condenado, em 1928, a cinco anos de confinamento, que se estenderam até 1934, quando foi transferido, em liberdade condicional, para uma

clínica a fim de cuidar da saúde já bastante ruim, pelas condições precárias do cárcere. Não resistiu por muito tempo e morreu em 1937, em consequência de um derrame cerebral (MAYO, 2004). Após essa contextualização da vida de Gramsci, abordaremos na sequência os aspectos de sua teoria político-pedagógica, essenciais para o estudo da temática em questão. Situamos a formação humana omnilateral em Gramsci dentro de sua concepção de Estado. Ao refletir sobre a concepção de Estado, Gramsci, ao mesmo tempo em que incorpora as contribuições de Marx, as renova. Como visto, Marx desenvolve uma concepção crítica do Estado capitalista, quando analisa as emancipações política e humana, concluindo que o Estado burguês, mesmo tendo concretizado a primeira, não efetivou a segunda. Portanto, na perspectiva marxiana, por meio do Estado, a burguesia, classe que detém o poder econômico e político, exerce sua dominação e difunde sua ideologia, de forma que a ideologia dominante é a da classe que domina o Estado. Por certo, entendemos que Gramsci compreende originalmente os conceitos de Estado e de ideologia do pensamento de Marx.

Em que consiste essa originalidade? Para Gramsci, o Estado não se restringe a ser instrumento de dominação dos interesses da burguesia. O pensador sardo concebe o Estado como síntese da sociedade política e da sociedade civil. A sociedade política é caracterizada pelo domínio da força, dos aparatos coercitivos presentes no Estado, que permitem a dominação econômica e a dominação pela força, a coerção; já a sociedade civil pode ser compreendida como o complexo da superestrutura ideológica, dada pela relação que as pessoas estabelecem em organismos, tais como sindicatos, partidos, igrejas e a escola, e que opera por meio do consenso. Para Gramsci, a hegemonia²⁸ deve ser buscada no seio da sociedade civil, por meio da classe trabalhadora, na medida em que essa classe busca propagar seus ideais, valores e ideologia, a fim de formar uma contra ideologia. Assim, a escola, como um dos organismos que compõem a sociedade civil, deve ser concebida como espaço

²⁸ De acordo com Gruppi (1978, p. 33), “o conceito de hegemonia é apresentado por Gramsci em toda a sua amplitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar; sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer”. Nesse sentido, para um aprofundamento da categoria de “hegemonia” no pensamento de Gramsci, remetemos o leitor ao artigo publicado em coautoria no periódico “Cadernos de Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão”, v. 23, n. 1, de 2016, sob o título: “Gramsci, escola unitária e a formação humana”.

contraditório, de disputa teórica e política entre as duas classes fundamentais, a burguesia e o proletariado. E como espaço contraditório, não é apenas um instrumento a serviço da reprodução das ideologias e relações sociais capitalistas; ela pode e deve ser também um espaço de luta política da classe trabalhadora que objetiva a construção por meio do trabalho, como princípio educativo de uma contra hegemonia. Deveras Gramsci inaugura uma concepção original de ideologia, diferentemente daquela empregada por Marx e pela tradição marxista, ou seja, de ideologia como as ideias da classe dominante que, uma vez difundidas pelo Estado burguês, visam ocultar e manter as desigualdades sociais. Assim, para o pensador sardo, é necessário distinguir entre as ideologias históricas orgânicas, ou seja, as necessárias a determinada estrutura e as arbitrárias, ocultadoras da realidade. Conclui-se que o Estado abrange os dois segmentos, ora coercitivamente, ora hegemonicamente, ou nas duas funções, simultaneamente. Entretanto, as forças contraditórias da sociedade civil atuam como espaço de reação contra a hegemonia do Estado. A política educacional, por exemplo, age e se manifesta na superestrutura, mas visa à estrutura, ou seja, assegura a reprodução e ampliação do capital e das relações de trabalho e de produção que o sustentam.

O Estado apresenta-se então como espaço de disputa teórico-política em torno de projetos distintos de sociedade e de educação, como já referido, um projeto de educação nos moldes do capital e um projeto de formação humana omnilateral da classe trabalhadora. Com efeito, é nessa perspectiva teórico-política de releitura crítica da sociedade capitalista que emerge a concepção de ser humano de Gramsci. Assim, o filósofo italiano questiona quem é o homem, ou melhor: em que o ser humano pode tornar-se? Para o filósofo italiano o ser humano é o conjunto das relações sociais de qual faz parte e, como ser situado historicamente, participa de uma dada cultura na qual forma suas concepções de conhecimento e de valores relativos à vida social. Portanto, em clara sintonia com Marx, o ser humano é compreendido por Gramsci como ser concreto, situado na e com a história, participando como sujeito das relações sociais nas quais se constitui como um humano-social. Em sua concepção materialista e histórica, o ser humano se define por aquilo que faz. Ele é o produtor e o produto do seu trabalho, portanto, se autoproduz pelo trabalho, como princípio educativo. Desse modo, a concepção humanista historicista é uma dimensão da concepção filosófica de Gramsci e central

para esta pesquisa. Assim, para Gramsci, ao se indagar sobre o que é o homem o que se quer de fato é saber como o homem se produz como homem, ou seja,

[...] Se ele pode “se fazer”, se ele pode criar sua própria vida. Em suma, deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), na qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. [...] Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central (GRAMSCI, 1978, p. 38-39).

De fato, o ser humano é compreendido como um ser de relações cujas dimensões da individualidade se relacionam com a alteridade e com a natureza, de forma tal que o desenvolvimento humano comporta dialeticamente os aspectos biológicos, psicológicos e culturais. Sendo assim, o ser humano é um ser histórico, cultural, inacabado, por fazer-se na história e com a história, não há nada além do horizonte histórico que possa definir uma natureza humana *a priori*, metafisicamente dada, como acreditam as diferentes formas de religiões e os idealismos. Desse modo, para o pensador italiano, todos os seres humanos desenvolvem, em contato com a sociedade e o ambiente cultural dos quais fazem parte, determinadas formas de pensar, sentir e agir, elaborando uma concepção de mundo e de sociedade, mesmo que difusa e fragmentada. Portanto, todos os seres humanos são considerados filósofos, pois têm a capacidade de reflexão, de pensar, mesmo que não desempenhem na sociedade a função de filósofo. Para o pensador sardo, o senso comum é:

[...] uma visão de mundo tão estratificada que nela existem elementos de “bom senso”, um “núcleo sadio” que se liga ao pensamento mais desenvolvido e que é a razão pela qual se torna praticamente impossível separar a filosofia “científica” da filosofia “vulgar”, pois esta é apenas um conjunto desagregado de ideias e opiniões. O que as distingue é o fato de que, enquanto a filosofia “científica” é uma concepção unitária, o “senso comum” não pode ser elevado ao nível de uma “ordem intelectual” porque lhe falta a unidade e coerência (GRAMSCI, 1978, p. 176).

Dessa feita, se pode verificar um núcleo sadio do senso comum que o filósofo sardo compreendia como filosofia popular, ou seja, bom senso. Assim, o bom senso, núcleo sadio do senso comum, deve se converter, por meio de um trabalho educativo, em um pensar coerente e unitário. Nesse sentido, a tarefa educativa consiste em elevar as massas do senso comum à consciência filosófica, ou seja, possibilitar a passagem de uma visão desagregada, fragmentada e incoerente de mundo para uma concepção unitária e coerente da realidade. Em diálogo com o pensamento de Gramsci, procuramos problematizar essa concepção de senso comum, considerando a proposta temática desta pesquisa e principalmente a realidade do Proeja. Assim, a professora de “Psicologia do Trabalho”, em aula de 7 de agosto de 2015, nos ajuda a pensar na importância e nos limites do senso comum como uma das expressões do conhecimento humano:

O senso comum tem o seu valor, vamos pensar aqui, eu não sei se vocês já ouviram isso, mas eu vou trazer um exemplo. Então aquela pessoa que trabalhou na roça tem um cavalo, o cavalo está andando em volta da cocheira, se está andando ao redor da cocheira significa que vai chover, e não demora muito, chove. Mas como que ele sabe disso? Ele estudou pra fazer previsão de tempo? Não tem nada comprovado que quando cavalo anda ao redor da cocheira significa que vai chover, mas chove, então isso é senso comum. Então a gente tem muito conhecimento que respalda nossa vida e que é senso comum, que é importante, a gente não pode descartar e dizer que não é importante, mas ele tem seus limites, que precisam ser questionados (OLGA BENÁRIO, professora).

Assim, a docente atribui ao senso comum importância, por dar um sentido e orientação à existência humana, seja em relação aos fenômenos da natureza, como por exemplo, a chuva, seja quanto às outras dimensões da vida social e cultural. Contudo, a professora aponta para os limites do senso comum que se fundam na experiência e como tais precisam ser questionados. Certamente a passagem do senso comum ao bom senso, ao seu núcleo sadio, possibilita que os estudantes alcancem uma nova concepção de mundo unitária e coerente, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico capaz de questionar as “verdades” do senso comum. Contudo, para o pensador italiano essa transição não se daria de forma espontânea e sem esforços dos estudantes. Na verdade exige-se um processo educativo que possibilite o desenvolvimento da autodisciplina intelectual e moral, necessária para que os estudantes desenvolvam desde cedo a capacidade de pensar a realidade de forma coerente e unitária. Em *Concepção Dialética da*

História, Gramsci (1978), ao abordar a função da filosofia da práxis, argumenta que ela deve possibilitar a superação das concepções ingênuas e incoerentes presentes no senso comum para uma concepção coerente e unificada da realidade. Nessa perspectiva, uma das tarefas da filosofia da práxis, por meio dos intelectuais orgânicos, consiste em contribuir para a elevação intelectual e moral das massas a fim de que alcancem uma concepção coerente e unificada do mundo. Assim, não se compreende a filosofia como mera especulação do mundo, como um saber abstrato, sem nenhuma utilidade, mas como saber que nasce a partir da práxis social, e o filósofo é um ser concreto e comprometido com a transformação das relações sociais capitalistas. Desse modo, Gramsci (1978, 1982) critica a concepção do intelectual como ser separado das relações sociais e de que o trabalho intelectual não comporta o manual. Para o filósofo sardo, não é a natureza da atividade intelectual ou manual que traz em si mesma o caráter dual, mas é o lugar que ela ocupa nas relações sociais que acarretará valorização ou não da atividade no seio das relações de produção da vida material e, por conseguinte, a dicotomia entre ambas.

A escola unitária deveria servir à formação de um novo tipo de intelectual, ao mesmo tempo técnico e político, especialista e dirigente. Estabelece-se, portanto, uma luta entre a velha concepção do mundo, fragmentada e acrítica do senso comum, e a nova concepção do mundo, unitária e dirigente,²⁹ própria da filosofia. Nesses termos, é preciso desenvolver um trabalho educativo que possibilite “elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos” (GRAMSCI, 1978, p. 27). Contudo, “elevar intelectualmente as massas” não significa que elas sejam desprovidas de conhecimento e de uma “filosofia popular”, nem mesmo afirmar uma separação linear entre filosofia e senso comum, como se o filósofo não participasse, como ser inserido na sociedade, dos

²⁹ Segundo Soares (2000, p. 435), “a aquisição de capacidades para o exercício de funções dirigentes é justamente o que Gramsci concebe como o aspecto mais positivo da ‘escola tradicional’. Esta escola, para ele, não era democrática. Ela formava os filhos das elites que deveriam se tornar dirigentes. Mas o elitismo não estava nos seus métodos de ensino, já que a preparação para ‘se orientar e dirigir na vida’ não caracteriza uma escola como elitista. O que marca socialmente a escola é a existência de um tipo de escola diferente para cada grupo social. Por isso, Gramsci insiste no combate à profissionalização do ensino, mostrando que a multiplicação de escolas profissionais agravava o problema do dualismo escolar, em que a escola oferecida ao povo só tendia a ‘eternizar as diferenças tradicionais’”.

valores da cultura e da forma de pensar do senso comum presente nas relações sociais. Realmente, para Gramsci o senso comum é importante, pois fornece orientação no mundo, agregando determinadas concepções de pensar e agir sedimentados na cultura da qual todo ser humano participa em maior ou menor grau. Na verdade, para o pensador italiano, há uma relação dialética entre senso comum e filosofia, de tal forma que na filosofia há elementos do senso comum e no senso comum há elementos do pensar filosófico, o bom senso, que Gramsci chamou de o núcleo sadio do senso comum. Assim o processo educativo, para Gramsci, necessita de orientação e deve buscar desenvolver uma autodisciplina intelectual e moral nos estudantes de forma que adquiram a necessária autonomia e independência, prosseguindo nos estudos. Portanto, Gramsci combatia, ao mesmo tempo, o espontaneísmo e o autoritarismo. O primeiro, por descuidar do processo formativo e o segundo, por sufocá-lo, com uma forma autoritária e nefasta de disciplina, que, não sendo construída de forma consciente pelo educando, prejudica a sua formação. Essa argumentação nos leva a afirmar a necessidade do desenvolvimento da autodisciplina intelectual e moral das classes trabalhadoras, em especial dos jovens e adultos do Proeja, como condição para a formação humana. A propósito, é nesse horizonte ético-político que se situa o núcleo fundamental de toda a obra de Gramsci.

Desse modo, “[...] da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’” (GRAMSCI, 1982, p. 8). Dessa feita, em *Americanismo e fordismo* (2008), o filósofo italiano, ao analisar o desenvolvimento da indústria, argumenta que ela, ao requerer novos métodos de produção, demanda mudanças nas formas de organização do trabalho e da própria atividade teórico-prática do trabalhador. Mas discorda da concepção cínica de Taylor, para quem o trabalhador não passaria de um gorila domesticado, não sendo necessária a “participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, [reduzindo] as operações produtivas ao aspecto físico maquinal somente” (GRAMSCI, 2008, p. 66-67). Para Gramsci, o desenvolvimento da indústria como atividade teórico-prática possibilitaria o domínio não só da natureza, como matéria bruta, mas do próprio trabalhador, dos seus instintos, animalidade, vontade e consciência. Portanto, não se trata de adestrar o trabalhador para o processo produtivo como queriam, por exemplo, os industriais

americanos, como Ford e Taylor. Nesse contexto, está claro para Gramsci que esses industriais não se preocupam com o desenvolvimento espiritual do trabalhador, mas ao mesmo tempo, é por meio da indústria, da criação produtiva, que “a humanidade e espiritualidade pode realizar-se [...] quando a personalidade do trabalhador se refletia completamente no objeto criado [trabalho não alienado], quando ainda era forte a ligação entre arte e trabalho” (GRAMSCI, 2008, p. 67). Assim, em toda atividade humana, qualquer que seja, há um vínculo entre as dimensões física e intelectual, prática e teórica, ação e pensamento, de forma que não é possível, sob pena de desintegração e aniquilamento do ser do trabalhador, separar a atividade manual da intelectual. Por conseguinte, todo trabalho, manual ou não, deve ser compreendido dentro das relações sociais e de determinadas condições. Por exemplo, “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 1982, p. 7). Nesse contexto é que o filósofo italiano tece crítica contundente à escola quando esta reproduz a separação entre trabalho intelectual e manual engendrada pelas relações sociais capitalistas de produção, e que separa o saber do fazer, a concepção da execução, o trabalho complexo do trabalho simples, o profissional do cidadão.

Como delineado quem defende a separação e desintegração da formação profissional e cidadã contribui para perpetuar a divisão entre os que pensam e dirigem e os que executam e são dirigidos. Tal separação não é natural e sim ideológica, e visa manter a dominação e os interesses particulares da classe que está no poder sobre as demais. Essa dicotomia entre trabalho intelectual e manual, sendo ideológica, desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os “aspectos técnicos” do trabalho. Essas reflexões, a partir do filósofo italiano, nos leva a questionar o tipo de escola profissional que temos e a defender a necessidade de criação de uma escola única, de cultura geral e profissional, que supere a fragmentação entre as dimensões intelectual e manual do trabalho produzida pela sociedade capitalista. Essa escola busca equilibrar harmoniosamente as dimensões do trabalho manual e do intelectual, do especialista e do dirigente, do “*Homo Faber*” e do “*Homo Sapiens*”. Portanto, deve-se, no entender de Gramsci, evitar a separação entre escola profissional e escola humanista, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola que prepare os jovens,

formando-os omnilateralmente. O próprio Gramsci nos ajuda a refletir sobre essa questão quando argumenta que a escola unitária, como escola criadora, possibilitaria aos trabalhadores o desenvolvimento da autodisciplina intelectual e da autonomia como expressões de um novo “[...] humanismo de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.)” (GRAMSCI, 1982, p. 124). Nesse sentido, Gramsci critica o ensino técnico de caráter pragmático, destinado aos trabalhadores, submetidos ao trabalho assalariado, à submissão e à exploração pelo capital, e o ensino humanista, ofertado à burguesia, classe destinada a comandar, a dominar e a governar a sociedade capitalista, compondo os cargos na administração pública do Estado liberal-burguês italiano. Assim, o modelo de escola profissional de sua época (não diferente de hoje) cumpria e cumpre a função de eternizar as desigualdades de classes e o trabalho alienante, sob falsos princípios democráticos. Realmente, em sua concepção educacional, Gramsci redimensiona o valor da escola como campo de conscientização do processo social contraditório, de superação de valores e de mudança da história. Nessa ótica, outro aspecto importante de sua obra é a relação entre sua concepção de educação e sua análise da formação e da função dos intelectuais num papel orgânico no seio do bloco histórico.³⁰ Assim, a práxis educativa de Gramsci³¹ é entendida como um conjunto de relações hegemônicas que não podem se limitar à situação escolar. Como vimos anteriormente, o pensador sardo critica a divisão fundamental da escola em clássica e profissional. Para ele, tal divisão era um esquema racional que visava perpetuar os valores e os privilégios da burguesia. Desse modo, a proposta educacional de Gramsci deve ser compreendida

³⁰ De acordo com Mayo (2004, p. 40), “as pessoas que trabalham pela transformação social, nesse caso – o proletariado procurando transformar o Estado burguês – tinham de se engajar em uma ‘guerra de posição’, um processo de organização social e influência cultural de amplo alcance. É por meio desse processo que o grupo cria, junto com outros grupos e setores da sociedade, um *bloco histórico*, o termo que Gramsci utiliza para descrever a maneira complexa na qual as classes ou suas frações estão relacionadas”.

³¹ Dentre as funções da filosofia da práxis defendidas por Vázquez (2002, p. 174, grifo nosso), “destacamos duas, a função crítica e a função política. A dimensão crítica da filosofia da práxis é crítica em um duplo aspecto, primeiro, como teoria de uma realidade negativa cuja explicação contém sua negação (crítica da sociedade capitalista burguesa) e segundo, como crítica das ideologias que tendem a conciliar o pensamento com o estado de coisas existentes. Já a dimensão política deriva dos limites da própria filosofia da práxis, ou seja, a filosofia da práxis não pode se deixar encerrar apenas no debate ideológico, tem que manter uma consciência das raízes sociais, de classe, dessas ideias, das condições reais que as engendram e das soluções práticas que permitirão a reprodução ou a transformação da realidade. A filosofia da práxis é aquela que faz do trabalho sua categoria central, por isso seu objeto não é o ser em si, mas o ser constituído pela atividade humana real, ou seja, o ser social”.

como parte da luta por um novo projeto de sociedade, a sociedade socialista ou comunista, o que por sua vez representa a possibilidade de autoconstrução de um novo ser humano. Em outras palavras, a escola não deveria ser imediatamente interessada, oposta àquela aristocrática, considerada, por ele, interessada por servir a uma minoria de privilegiados, por destinação de família. Por isso, para o pensador italiano essa escola aparentemente desinteressada tinha de fato um interesse imediato, que era formar a elite dirigente “[...] que não deveria pensar em se preparar para um futuro profissional, [e a difusão] cada vez mais de escolas profissionais especializadas” (GRAMSCI, 1982, p. 110) destinadas aos filhos das classes trabalhadoras. Com efeito, o adjetivo interessado, atribuído por Gramsci, opõe-se a desinteressado, que comporta um horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Desse modo, a expressão “desinteressada” não quer dizer neutro ou indiferente. Pelo contrário, na concepção gramsciana uma escola “desinteressada” significa que ela tem a função de formar “onilateralmente” os seres humanos. Sendo assim, exige-se desse tipo de escola que ela desenvolva as possibilidades e os sentidos humanos, sem preocupação com a especialização, conforme podemos ver no relato da estudante da turma pesquisada durante a entrevista do dia 23 de junho de 2015:

A filosofia integrada à sociologia, à história, geografia, à psicologia do trabalho, ao direito, elas trouxeram uma integração de conhecimentos e fomentaram em mim a capacidade de enxergar mais longe, mais reflexiva, de compreender o outro e de que forma eu posso contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária (ANITA GARIBALDI, estudante).

A estudante destaca a importância do processo de integração entre os componentes curriculares de filosofia, sociologia, história, geografia, psicologia do trabalho e direito em seu percurso formativo que lhe possibilitou desenvolver uma atitude filosófica em relação a si mesma e aos problemas que a realidade social apresenta, bem como assumir a luta por uma sociedade justa e igualitária. Assim, a integração entre os conhecimentos “significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não somente na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 1982, p. 125). Na verdade, somente uma escola dessa natureza unirá trabalho intelectual e manual, teoria e prática, formação profissional e formação

geral, o especialista e o político, contribuindo para uma formação humana integrada. Em síntese, para Gramsci a educação nessa perspectiva não ficaria limitada a ser instrumento a serviço da perpetuação e reprodução dos interesses das classes dominantes, ou seja, da burguesia, mas contraditoriamente, pode converter-se em espaço que possibilite um processo formativo crítico alternativo das relações sociais capitalistas.³² E isso acontece no momento em que ela é ocupada por jovens e adultos do Proeja, participantes desta pesquisa, que trazem as marcas do pertencimento e de uma identidade com o trabalho.

2.3 PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO HUMANA: CONSCIENTIZAÇÃO, PRÁXIS E LIBERTAÇÃO.

Coerentemente, em Freire (1921-1997), vida e pensamento formam uma unidade dialética, com sua opção pelos oprimidos. No contexto do Nordeste, na década de 1960, ele buscou problematizar a situação de opressão em que vivia uma multidão de homens e mulheres submetidos ao analfabetismo. Freire não pensa de forma abstrata o fenômeno do analfabetismo, mas em conjunto com os problemas concretos vividos pelo povo e a sua autodeterminação, sua emersão, sua participação na vida social e política. A desalienação do povo começa a emergir quando este deixa de ser massa para assumir-se como sujeito de sua própria história. Certamente o analfabetismo, um dos principais problemas da sociedade brasileira na década de 1960 e que ainda persiste no contexto atual, tinha causas sociais, culturais, econômicas e políticas que deveriam ser conhecidas e controladas no esforço de sua superação. Desse modo, era necessário pensar saídas que possibilitassem a elevação cultural da população até a superação definitiva do analfabetismo. Nesse processo deveria ter-se em conta não somente o ensino em si, apartado dos problemas sociais a que se vincula, mas também e fundamentalmente a relação com o trabalho e a elevação do nível de vida do povo brasileiro (BEISIEGEL, 2010). Assim, já em 1958, no artigo intitulado “A educação

³² Assim para Freire “o que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber, que jamais deve abandonar saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. [...] O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2013, p. 110).

dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, Freire refletiu sobre o problema do analfabetismo, compreendendo suas causas sociais e argumentando que sua superação era condição essencial para a integração e o desenvolvimento da sociedade brasileira. Contudo, o desenvolvimento exigia a emergência e a participação consciente do povo. Certamente era necessário trabalhar com o povo e não para o povo, envolvê-lo em trabalhos de grupo, em debates e estudos que possibilitassem a formação da consciência crítica e sua participação autônoma na vida social (PAIVA, 1987). Na verdade, com o intuito de pensar uma saída para a situação do país, Freire (1978, 1987) desenvolveu uma educação autêntica voltada para a realidade social e existencial do povo, criando um modo ativo e dialogal de alfabetização que pudesse não apenas alfabetizar, mas conscientizar, ou seja, alfabetizar-conscientizando e conscientizar-alfabetizando. Durante o golpe civil-militar de 1964, Freire foi obrigado a se exilar, porque estava conscientizando imensas massas populares, o que incomodou as elites conservadoras do país.

Deveras, por ter integrado a leitura da palavra com a leitura do mundo, ou seja, alfabetização com conscientização, Freire foi considerado pelas forças reacionárias do país uma ameaça aos seus interesses e aos interesses das empresas multinacionais, bem como dos latifundiários. Por isso foi preso, acusado de “subversivo” e “ignorante”, obrigado a deixar o Brasil e se exilar no Chile, onde viveu de 1964 a 1969. Lá ele pôde participar de importantes reformas, conduzidas pelo governo democrata-cristão Eduardo Frei, recém-eleito com o apoio da Frente de Ação Popular de esquerda. Em sua experiência no exílio, que o marcou profundamente, é que teve contato direto com os camponeses e escreveu sua principal obra: *Pedagogia do oprimido* (MAYO, 2004, p. 20). Por certo, como homem sintonizado com os problemas de sua realidade e de sua contextua histórico-social-política, soube problematizar e atuar sobre a realidade com sensibilidade humana e pedagógica e entender a dramaticidade das questões de seu tempo. Assim começa a justificativa de *Pedagogia do oprimido*: os seres humanos “[...] desafiados pela dramaticidade da hora atual, se fazem problema a eles mesmos. O problema de sua humanização” (FREIRE, 1987, p. 29). Certamente, o núcleo fundamental da práxis filosófico-educativa de Freire está em vincular todo ato educativo, toda práxis pedagógica, ao problema da humanização/desumanização dos seres humanos. A

barbárie e os processos de exploração e degradação humana e da natureza provocados pelas relações sociais capitalistas que vivemos nos dias atuais nos dizem da importância e da atualidade do pensamento e da prática educativa de Freire. Nesse sentido, a pedagogia freireana se articula em sensibilidade com os excluídos, com a dramaticidade de suas existências, com os problemas sociais que dizem respeito aos processos de desumanização vividos por todos os que lutam por sua humanização. Portanto, o centro a partir do qual se irradia o processo de humanização-desumanização dos seres humanos reside no seu inacabamento e em saberem-se inacabados. Na verdade, afirma Freire que é na consciência que temos de nossa própria finitude como seres humanos, que “se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente e que nos insere no movimento permanente” de humanização (FREIRE, 1997, p. 58). Dessa forma, considerando a mútua relação entre a educação e o processo de humanização, Freire (1987) distinguiu duas concepções opostas de educar, amplamente exploradas em sua práxis político-pedagógica: a *concepção bancária* e a *concepção problematizadora*. Na concepção bancária, o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; e finalmente, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos.

Pode-se visualizar a proposta de educação de Freire (1987) em três momentos dialéticos e interdisciplinarmente entrelaçados: a “investigação temática” pela qual os sujeitos da educação de jovens e adultos procuram em seu universo vocabular e das relações sociais as palavras e temas centrais de seu percurso formativo, como por exemplo, nesta pesquisa, os temas relativos ao trabalho, entre eles terceirização, trabalho doméstico, redução da maioria penal, mídia, que dizem respeito à realidade social e existencial dos estudantes. Assim, a “tematização” dos conteúdos das aulas se deu quando os educandos codificaram e decodificaram essas temáticas que lhes são significativas; e por fim a “problematização” que se deu no momento em que buscaram superar uma primeira visão ingênua por uma visão crítica, a fim de atuarem para a transformação de seu contexto social e existencial. Na verdade a conscientização como ápice do processo educativo implica

a coexistência contraditória de diferentes formas de consciência,³³ o que significa uma relação dialética entre os diferentes modos de consciência tematizados por Freire. Para Freire a travessia da consciência ingênua para a consciência crítica “não se dá automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com essa destinação” (FREIRE, 1976, p. 62). Assim, Freire compreende a conscientização como uma das dimensões da formação humana, como um processo permanente em que o educando é desafiado a desenvolver um pensamento crítico frente à realidade, como prática da liberdade, fundada no diálogo, como essência de uma educação libertadora. A práxis filosófica comprometida com a formação humana deve possibilitar o diálogo dos estudantes consigo mesmos, com o outro, com sua realidade existencial e com os problemas de seu tempo, como de fato ocorreu no desenvolvimento desta pesquisa.

Afinal, a formação humana necessita de orientação de sentido (teórico-prático), diferentemente dos animais, que vivem imersos na sua realidade, não se distinguindo do mundo da natureza, sendo eles próprios natureza dentro da natureza. Os seres humanos são seres no mundo e com o mundo, conscientes de sua existência e dos demais seres do mundo. Nesse sentido, podemos identificar a influência de Marx e Gramsci no pensamento de Freire, pois ambos consideram o trabalho como ação intencional, consciente, do ser humano sobre a natureza a fim de transformá-la e adequá-la às suas necessidades vitais. Como ser de práxis, por meio do trabalho, o homem transcende a natureza, possibilitando a cultura. Portanto, o mundo resultante do trabalho humano não é apenas um mundo natural, pois foi modificado pelo ser humano, constituindo um mundo social, cultural. Em suma, para Freire os seres humanos, ao agirem sobre o mundo, “[...] criam o domínio da cultura

³³ Para Freire “a consciência transitiva num primeiro estado, preponderantemente ingênua [...] se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições” (FREIRE, 1976, p. 61-62).

e da história, da práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1987, p. 92). Por conseguinte, no construto teórico freireano a categoria práxis³⁴ relaciona-se à categoria trabalho desenvolvida por Marx e Gramsci e contribui para um processo de formação humana como movimento de humanização do mundo e do homem. Para esses filósofos, é pelo trabalho que o homem transcende a realidade e transforma a natureza externa, imprimindo-lhe uma marca especificamente humana. Por meio do trabalho e da práxis compreende-se que somente o ser humano é capaz de produzir a própria existência; somente ele tem consciência de sua singularidade e de seu ser e age no sentido de dotar sua vida de sentido. Sendo assim, por meio do trabalho o homem se autoproduz como ser humano e é capaz de pensar no seu passado, no seu presente e projetar seu futuro, integrando o tempo de forma tridimensional, de forma dialética, no presente vivido, em busca de sua libertação. Essa consciência da temporalidade se dá no momento em que os seres humanos vivem em sociedade e estabelecem relações entre si. Assim, a consciência que têm os seres humanos de serem conscientes possibilita a transcendência humana, ou seja, já não são objetos e sim sujeitos de sua história; já não estão apenas no mundo, mas com o mundo; já não são seres de adaptação, mas de transformação. Esse estar “com” os outros e com o mundo significa ser capaz de emergir, de transcender e transformar-se a si e ao mundo, como relata uma estudante durante a entrevista de 23 de junho de 2015 a respeito da práxis da filosofia vivida na escola:

A filosofia te abre a mente para a política, áreas sociais, te abre a mente para diversas coisas que você pensa e que há tempos atrás você não sabia. Coisas que já existiam e você não sabia. Então tanto a filosofia, sociologia, história têm influenciado muito em nossa formação. A gente começa a perceber que tanto a literatura, história e sociologia, estava tudo inserido no mesmo contexto e nos ajuda a pensar melhor sobre nós mesmos e sobre a sociedade (SIMONE DE BEAUVOIR, estudante).

³⁴ A práxis em Freire exige compromisso histórico de homens e mulheres na transformação da realidade opressora. Nesse sentido “só através da práxis autêntica que, não sendo ‘blábláblá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. Este fazer a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão, a que Marx se refere, corresponde à relação dialética subjetividade-objetividade. Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Pode-se verificar a importância que a educanda atribui aos conhecimentos filosóficos, sociológicos e históricos como fundamentais em sua formação como pessoa humana. Além disso, seu relato evidencia que esses saberes não estão separados, mas integrados e juntos, contribuindo para auxiliar na compreensão do nosso contexto social. Desse modo, os conhecimentos adquiridos por meio da filosofia, da sociologia e da história têm contribuído para o desenvolvimento de sua atitude crítica e reflexiva, de sua capacidade de compreender a si mesma, fundamental para o engajamento na construção de uma nova sociedade. A estudante se situa como protagonista da própria vida, já não sendo objeto e sim sujeito, e como tal é capaz de criar, com os outros, o mundo, objetivando-se nele por meio do seu trabalho, já não apenas individual, mas também social. Por certo, pode-se afirmar, no relato da estudante, uma práxis.³⁵

A práxis compreendida como processo de libertação progressiva do ser humano, o que o caracteriza como ser de transcendência, ser de projeto, que ultrapassa a própria experiência, ser de cultura. Efetivamente, a formação humana em Freire se processa nesse movimento de inserção crítica na realidade por meio de sua práxis, ação e reflexão, dialeticamente integradas entre si como ato histórico de autoprodução humana. Decerto, em Freire a práxis como ação e reflexão constitui uma das dimensões fundamentais do processo educativo de formação humana, como bem explicitou a educanda. Desse modo, cabe ao educador que trabalha na perspectiva da práxis reconhecer que essa unidade dialética entre objetividade e subjetividade, entre ação e reflexão, entre estrutura e superestrutura, entre o profissional e o cidadão, possibilita uma maior integração entre os conhecimentos, conforme o relato de outra educanda durante a entrevista:

Achei interessante como a professora de sociologia estava trabalhando a questão dos movimentos sociais e então o professor de história fez uma reflexão sobre o MST e a questão da luta pela terra. Essa é uma questão muito importante pra gente, a integração das matérias nos possibilita um maior aprendizado e desenvolvimento. Você começa a compreender que o conhecimento é um todo e não apenas partes, que um conteúdo tem relação com o outro. Parte tudo de um ponto. É uma coisa interessante, tudo partiu da filosofia, as matérias. Você vê a física, ela tem uma parte da filosofia; da história, da sociologia, todas as matérias têm conhecimentos da

³⁵ Como referido, a concepção de práxis freireana nos remete à unidade entre teoria e prática; sujeito e objeto; consciência e realidade; ser humano e mundo (FREIRE, 1987).

filosofia, querendo ou não. A escola pode separar, mas o conhecimento é integrado (ROSA LUXEMBURGO, estudante).

Para a estudante, por meio do diálogo crítico sobre os problemas da realidade social, a integração entre os diferentes componentes curriculares tem contribuído significativamente para sua formação humana, para uma compreensão crítica de que o conhecimento é uma totalidade, mesmo que a escola insista em separá-lo em áreas e disciplinas. Além disso, a educanda ressalta o caráter filosófico de todo conhecimento humano, na medida em que se nutre de uma atitude crítica diante do mundo, da sociedade e do ser humano. Nessa mesma perspectiva analítica, trazemos o relato de uma professora durante a entrevista de 19 de março de 2015:

Eu acredito que a filosofia a gente faz de alguma maneira porque é intrínseca à condição humana de reflexão. Qualquer fenômeno que você avalia seja do ponto de vista das ciências exatas ou ciências humanas e que faz uma reflexão sobre o fenômeno, questiona o que está por trás dos problemas sociais, traz a história para ajudar a compreender, porque sem história não se compreende nada, essa visão crítica dos fenômenos e da luta por construir uma sociedade mais justa e um ser humano melhor, quando fazemos isso, já estamos filosofando (JOANA D'ARC, professora).

Assim, de acordo com os relatos da docente e da discente, a atitude filosófica se faz presente quando buscamos refletir, para além dos aspectos superficiais, sobre os problemas que a realidade social nos apresenta, como por exemplo, os temas que serão problematizados a partir dos diálogos das aulas no último capítulo desta tese. Assim, a filosofia, em diálogo com outras formas de conhecimento, procura uma compreensão essencial dos fenômenos, tendo como perspectiva não somente o seu conhecimento, mas também a construção de novas relações sociais e humanas, que tenha como horizonte a redescoberta de novos valores como a solidariedade e a justiça social, contraponto aos valores fetiches do capitalismo, como o individualismo e a opressão, que contribuem para o “ser menos”, ou seja, para a desumanização de educandos e educadores. Para Freire, o modo de produção capitalista tem desumanizado homens e mulheres, distorcendo sua vocação ontológica de “ser mais”,³⁶ de humanizar-se. Por isso, uma práxis filosófico-educativa³⁷ que se

³⁶ O “ser mais” em Freire significa a busca permanente do ser humano de ser mais pessoa, humanizar-se, integrar-se, libertar-se. “Assim, o problema de sua humanização assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua

contraponha à alienação da vida social e individual envolve dialeticamente dois momentos de crítica e autocrítica, de prática e teoria, de ação e reflexão. Nesse contexto educativo da sala de aula, por meio do diálogo, estudantes e docentes, aos poucos, problematizam os aspectos superficiais fenomênicos da realidade (codificação), o que corresponde à “estrutura de superfície”, no dizer de Freire, para uma compreensão crítica em que se busca conhecer a estrutura profunda da realidade (descodificação). Com efeito, os relatos de estudante e docente evidenciam a integração entre os conhecimentos filosóficos, sociológicos e históricos. Essa integração lhes possibilitou uma compreensão crítica da realidade e do surgimento da sociedade capitalista. Depreende-se a partir dos relatos que a integração entre esses conhecimentos tem contribuído para a compreensão profunda da realidade social, superando o momento superficial da codificação para captar pela leitura e reflexão a sua “estrutura profunda”, sua essência. De fato, o reconhecimento dessa relação dialética entre codificação (aparência) e descodificação (essência), entre objetividade e subjetividade, estrutura e superestrutura, teoria e prática, significa a possibilidade de apropriação do conhecimento como instrumento de luta pela transformação da realidade social e pessoal. Como afirma Freire (1987, p. 55), “analisar a codificação em sua estrutura profunda é, por isso mesmo, repensar a prática anterior e preparar-se para uma nova e diferente prática”. Em resumo, a descodificação possibilita a problematização crítica da realidade pela educanda, que, assumindo seu protagonismo como sujeito, emerge da condição de imersão acrítica, de passividade, de objeto, para uma postura crítica, de sujeito, de modo a se inserir e atuar na transformação de sua realidade e não meramente se adaptar a ela. Assim, compreendemos, a partir dos relatos da estudante, que há uma práxis filosófico-educativa que tem tornado possível um processo de “[...] conscientização na qual a realidade se dá como objeto

inconclusão. A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, instaura outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos” (FREIRE, 1987, p. 30).

³⁷ Para Freire a educação da práxis que “se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 67).

cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” (FREIRE, 2001, p. 30). Por certo, a conscientização, compreendida como práxis, é um processo de ação e reflexão, ou seja, de humanização de si e do mundo. Um movimento de busca de “ser mais” como possibilidade histórica de transformação de si, de luta social para a construção de uma nova sociedade e de um novo ser humano, como se pode verificar no relato de outra estudante durante a aula de “Direito Aplicado”, em 14 de novembro de 2014, como explicitada a seguir:

A gente está no mundo pra tentar compreender as pessoas e tentar ajudar da melhor forma possível. Quando a gente utiliza o conhecimento para ajudar o próximo a ser mais pessoa é isso o que realmente importa. A libertação tem que ser pessoal e social. Você não muda o ser humano se não mudar a sociedade da qual ele faz parte (ZILDA ARNS, estudante).

Para a educanda um dos sinais da formação humana se dá quando dispomos o conhecimento a serviço do ser humano, de seu desenvolvimento como pessoa, possibilitando a realização de sua vocação ontológica de “ser mais” gente, ou seja, de humanizar-se a si e ao mundo. No entanto, ao mesmo tempo, afirma que esse movimento não é meramente individual, mas requer uma transformação histórica das estruturas sociais que impõem obstáculos, “situações limites” ao processo de humanização do ser humano. Essa mesma perspectiva de análise é referenciada nos diálogos entre estudante e professor, durante a aula de “História III” de 9 de dezembro de 2014, conforme mencionado a seguir:

Quadro 06. Aula do componente curricular “História III”.

Componente curricular	História III
Data	9/12/2014
Tema da aula	Literatura e história
Categoria	Cultura
Subcategorias	Capitalismo, história, humanização e desumanização.
Unidades de registro	História, consciência e pertencimento. Se a mudança é o elemento-chave do viver em sociedade, a gente tem que pensar a mudança no sentido da humanização e não no da desumanização.
Unidades de contexto (participação)	Dandara: Professor, até certo tempo tinha nos jornais alguma coisa sobre a história da cidade. Eu morava em Minas Gerais e sempre no domingo, sempre tinha uma história no jornal. Era legal,

de estudantes)	lá em casa tinha televisão, mas eu gostava de pegar o jornal e ler.
Unidades de contexto (participação do professor)	Mandela: A história tem essa ideia de construir esse pertencimento: o que eu sou, o que estou fazendo aqui, pra onde eu vou, perguntas básicas da filosofia que também, consciente ou não, a gente sempre está perguntando, qual o sentido do fazer? Qual o sentido de eu vir pra escola e assistir a essa aula? Fazer esse curso? Qual é o sentido disso pra mim? Então vejam que o romance de Balzac está dentro do contexto da sociedade moderna, é o sistema capitalista se consolidando. Vejam que, com a Revolução Francesa de 1789, vem o modelo individualista de apropriação individual da riqueza, do acúmulo de grandes fortunas, e de uma massa despossuída. Por exemplo, nós pensamos que não estamos fazendo história, não é? Mas a gente está fazendo história, com a nossa aceitação das regras como elas são ou com o nosso questionamento. Por que aceitamos pagar uma passagem cara nos ônibus, sabendo que impacta sobre 30%, 10%, 15% do nosso salário e não vamos pra rua protestar? Quer dizer, um ato de questionamento de que a gente participa significa: a cidade tem que ser pra todos, não pode ser simplesmente para alguns, porque é do trabalho de todos que a riqueza se produz e essa riqueza tem que ser bem distribuída. Se zero tarifa é a estratégia de melhor distribuição da riqueza, do trabalhador na cidade, portanto, vamos fazer zero tarifa. Se a realidade está em permanente construção, em permanente mudança, a gente tem que mudar, mas mudar pra humanizar e não mudar para desumanizar. Se a mudança é o elemento-chave do viver em sociedade, a gente tem que pensar a mudança no sentido da humanização e não no sentido da nossa desumanização. Quer dizer, grandes fortunas, por exemplo, em Paris surgem grandes fortunas, mas ao mesmo tempo se produz uma multidão de miseráveis. As duas palavras-chave que estão colocadas no século XIX: civilização (que era a indústria) e progresso. Mas isso humaniza? Isso faz com que as pessoas tenham dignidade, tenham moradia decente, transporte decente e tudo o mais? Civilização e progresso, elas têm que estar articuladas com humanização; se não estiverem, então tem algo errado.
Unidades de contexto (participação do pesquisador)	Então esse tempo histórico, como tempo de produção humana, em que o ser humano vai se fazendo humano, vai se construindo. Esse movimento que articula o passado, o que nós fomos; o presente, o que nós estamos sendo e o futuro, que é incerto, mas que é ao mesmo tempo uma construção do hoje e do ontem.

Fonte: Elaboração própria.

Nos diálogos acima podemos observar uma atitude filosófica de estudantes e professor em relação à história, compreendendo-a não como os grandes feitos dos heróis, dos nobres, salvadores da pátria, mas como uma construção social da qual

participamos por meio de nossas ações e também por nossas omissões, quando deixamos de participar ativamente da vida social e política. Assim, para o professor, nós fazemos a história na medida em que nutrimos uma atitude crítica que nos possibilita assumir um compromisso e agir para transformá-la, no sentido da humanização do ser humano. Desse modo, ao invés de ser arrastado pela história passivamente, o ser humano assume o papel de fazedor dela, e de objeto se torna sujeito. Assim, o “homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 2001, p. 46). Dessa forma, ambos, educador e educando, estabeleceram um diálogo crítico à concepção de História como algo já dado, como fatalidade, na qual o ser humano não tem nada a fazer a não ser aceitar o “destino”, que compreende o futuro como um produto mecânico do presente, de forma inexorável e determinista.

Essa compreensão não se funda na fé e na esperança de que homens e mulheres podem, por meio da ação e da reflexão, ser sujeitos da história. Antes os transforma em objetos, o que corresponde a uma forma ingênua, acrítica, antidialógica própria do sistema dominante, opressor, necrófilo. Ao contrário, na perspectiva defendida por Freire, explicitada nos diálogos entre docente e discente, a história é o horizonte aberto e fecundo de possibilidades do fazer-se humano. Assim, para ambos, a História é tempo de possibilidade e não de determinismos. Nesse sentido, “[...] pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade [...]. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo” (FREIRE, 1993, p. 36). Sendo assim, para Freire, um processo de formação humana autêntica não se estabelece sem a participação ativa do ser humano na transformação da realidade, mas assume o compromisso e a exigência de realizar nossa vocação ontológica de “ser mais”. O que exige um engajamento na luta pela transformação das relações sociais capitalistas onde ocorre a desumanização, o que é uma distorção histórica da vocação ontológica de “ser mais”, de humanização dos seres humanos. Na verdade a luta pela humanização está em íntima conexão com a história como possibilidade, ou seja, como horizonte utópico, e não como fatalidade histórica; como afirmação do ser, e não como sua negação, o “não ser”. Para Freire “o utópico não é o irrealizável; a

utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também compromisso histórico” (FREIRE, 2001, p. 32). Em síntese, a utopia, como uma das dimensões da práxis filosófico-educativa que possibilita um movimento de formação humana do educando capaz de denunciar e anunciar, de superação das estruturas sociais dominantes que se fazem presentes na sociedade brasileira, uma sociedade brutalmente desigual, que impõe obstáculos à classe trabalhadora, dificultando sua emersão como sujeito coletivo de sua própria história e de sua libertação.

2.4 DIÁLOGOS ENTRE MARX, GRAMSCI, FREIRE E AS RELAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS.

O objetivo principal deste tópico é estabelecer diálogos entre Marx, Gramsci e Freire, procurando explicitar as aproximações e os distanciamentos entre eles, e ao mesmo tempo as contribuições de cada um para uma compreensão crítica das relações sociais capitalistas. Cumpriremos essa tarefa a partir de duas perspectivas integradas entre si, o contexto (vida) em que viveram e a produção de seu pensamento (obra). Desse modo, o primeiro ponto de convergência e divergência entre Marx, Gramsci e Freire diz respeito ao contexto histórico vivido por eles. Por exemplo, Marx (1818-1883) nasceu e viveu no século XIX, ao passo que Gramsci (1891-1937) nasceu no final do século XIX e morreu em 1937; por sua vez Freire (1921-1997) nasceu e viveu no século XX. Em Marx, Gramsci e Freire havia uma sintonia entre teoria e prática, uma unidade dialética, em que a prática militante alimentava a teoria e a teoria fecundava a prática crítico-revolucionária. Portanto, a integração de ambas as dimensões, prática (vida) e teórica (pensamento), forma uma práxis, com a finalidade de transformação radical da sociedade capitalista e de construção de novas relações sociais que possibilitem a libertação e a emancipação humanas. Nessa perspectiva é necessário compreender que a atuação política desses filósofos é inseparável do desenvolvimento do seu pensamento político-pedagógico. O século XIX, em que viveu Marx, foi marcado por um expressivo desenvolvimento do capitalismo e de significativas mudanças no mundo. Como já delineado, Marx dedicou-se a estudar a consolidação e a reprodução da ordem burguesa e a desvendar os segredos ocultos da acumulação capitalista, a “mais-

valia”, como objeto de investigação de sua vida. Nesse movimento, descobriu que a essência do capitalismo reside na exploração do trabalho humano pela burguesia, proprietária dos meios e instrumentos de produção, que exercia e exerce uma brutal exploração da grande massa de trabalhadores, despossuídos de tudo, tendo apenas a sua força de trabalho, a qual era e é obrigada a vender para não morrer de fome. Desse modo, a dimensão materialista da práxis filosófica desses pensadores resulta do seu pertencimento às condições materiais do contexto histórico-social da sociedade capitalista dentro das especificidades de cada contexto. Assim, em Marx, Gramsci e Freire, a filosofia não é uma atividade especulativa, abstrata, mas uma atividade engajada, comprometida com a transformação do mundo e dos seres humanos. Por essa razão é que para Marx, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras: porém, o que importa é transformá-lo” (MARX e ENGELS, 2009, p. 126).

Para Marx, Gramsci e Freire, a filosofia não está deslocada das relações sociais de produção da vida material; pelo contrário, surge a partir dela, pois a “vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX e ENGELS 2009, p. 125), como argumenta Marx em sua oitava tese contra Feuerbach. Nessa relação entre as condições históricas e a formação humana reside, a nosso ver, a concepção original da filosofia desenvolvida por Marx, Gramsci e Freire. A originalidade do pensar filosófico desses pensadores está em postular o caráter dialético-materialista da relação do homem com o seu contexto histórico-social, superando a concepção mecanicista liberal e abstrata de compreensão da formação humana, do ser humano e da realidade. A compreensão mecanicista da história concebe o homem como mero produto das relações sociais, não lhe restando nada a fazer se não se adaptar à realidade, negando o seu caráter de sujeito, de construtor da história; já a visão liberal acredita que o homem, independentemente dos condicionamentos sociais e históricos, é capaz de mudar a si mesmo, como se a mudança resultasse meramente de sua individualidade e não de um processo coletivo e social. Nessa perspectiva, a história da humanidade não é apenas o produto determinado de suas condições materiais. Assim, Marx, Gramsci e Freire não são filósofos de um materialismo “mecânico”, que concebe a consciência como mero reflexo das circunstâncias. O seu pensamento se funda em

uma concepção materialista histórica e dialética, pois procuram explicar a origem, o caráter e a função das ideias a partir das condições e relações históricas em que estão inseridos (TERRY, 1999). Certamente Marx, Gramsci e Freire almejam a superação das relações sociais capitalistas como condição para a emancipação e a libertação humanas. Também procuraram desenvolver uma filosofia crítica do sistema que aliena e impõe obstáculos ao pleno desenvolvimento da personalidade. Para esses pensadores, a alienação é um processo múltiplo que separa o trabalhador da natureza, do objeto de seu trabalho, do processo de trabalho e, por último, de seu semelhante e de si próprio. O capitalismo, como ordem social fundamentada na exploração do trabalhador, na extração da “mais-valia” (relativa e absoluta) e na vendabilidade universal por meio do dinheiro, transforma todas as relações sociais e humanas em relações entre coisas, em mercadoria. Nessa sociedade, o dinheiro se tornou uma divindade, “a força divina do dinheiro, reside no seu caráter como ser genérico alienado e autoalienante do homem. Ele é poder alienado da humanidade” (MARX, 2002, p. 169).

Por consequência, os filósofos da práxis denunciaram o caráter de fetiche (feitiço) do dinheiro, que ao transformar todas as relações entre os seres humanos em mercadoria, contribui para a alienação humana que se manifesta no enfraquecimento dos laços de solidariedade, no individualismo, na competição, no egoísmo, no consumo alienado e na destruição da natureza e na degradação das condições de trabalho e de vida dos trabalhadores. Gramsci viveu nos anos iniciais do século XX, mas como Marx, dedicou a vida (ceifada pelo fascismo) e suas ideias à causa dos trabalhadores. Como já dito, Gramsci nasceu em 1891, na ilha da Sardenha, região pobre da Itália. Desde muito cedo, aprendeu a viver nas condições difíceis das camadas mais baixas da população italiana. Com apenas oito anos de idade passou a morar com a mãe e sete irmãos, após afastar-se do pai, que havia sido preso. Nessa ocasião, uma grave doença o afligiu, deixando-o corcunda. Entre os treze e os catorze anos, foi obrigado, pelas difíceis condições materiais em que vivia sua família, a deixar os estudos e a trabalhar em uma repartição pública. Nesse período a Itália vivia uma situação política extremamente conturbada. Sua unificação só se completara sob o comando do Reino Piemontês, dez anos antes do nascimento de Gramsci. A unificação resultou de uma articulação de grupos sociais desiguais e de um equilíbrio instável sob a liderança da burguesia liberal moderna

do norte, em aliança com os grandes proprietários do sul (COUTINHO, 2003). Para assim proceder, o Estado não abriu mão da centralização e de atos de violência, uma ditadura do norte sobre o sul. Os camponeses da ilha de Sardenha, na maioria, foram os que mais sofreram. Por certo, assim como Marx, Gramsci teve como principal objetivo a formação teórico-prático das classes “subalternas” para “[...] lutar contra as relações de poder vigente, visando superar a situação de dirigência e dominação (situação hegemônica) a que estavam submetidas” (MARTINS, 2008, p. 308). A propósito, um ponto fundamental de convergência entre o pensamento de Marx e Gramsci é a concepção de Estado como instrumento de dominação da classe dominante, ou seja, a burguesia. Como já visto, Marx criticara Hegel por ter concebido o Estado em sua dimensão idealista, horizonte de realização do espírito absoluto na história, síntese entre os interesses antagônicos da sociedade civil e da família. Marx o faz desmistificando seu caráter abstrato de representante dos interesses de todos os cidadãos, explicitando o caráter classista do Estado. Ou seja, o Estado não representa os interesses universais e sim os interesses particulares da classe que o domina, ou seja, a burguesia.

Para Marx, o Estado é o “braço armado da burguesia”, que controla e administra os aparelhos de dominação jurídico, administrativo e militar. Portanto, tanto Marx como Gramsci compreendem o Estado como classista, aparato hegemônico da classe dominante. Para Gramsci o Estado é um campo de disputa, está a serviço da classe dominante, mas por meio da luta social e política, as classes trabalhadoras podem também ocupá-lo. Em síntese, esse é um ponto fundamental de convergência da crítica de Marx e de Gramsci ao Estado, ou seja, desnudar e explicitar a dimensão classista e sua função de manter os privilégios das classes dominantes. Destarte, para Marx as relações econômicas de produção da vida material correspondem à base material da sociedade (estrutura), sobre a qual se ergue uma superestrutura (sistema jurídico, administrativo e militar). Em sua obra *A ideologia alemã*, que escreveu com Engels, Marx afirma que “o primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material” (MARX; ENGELS, 2009, p. 41) e que a sociedade civil compreende todo o intercâmbio material dos seres humanos para transformar a natureza por meio do trabalho, com o propósito de produzir os meios necessários à reprodução da vida material e espiritual. Ou seja, Gramsci, assim como Marx, concebe a

economia como fundamento da sociedade e do próprio Estado. Assim como Marx, Gramsci acredita que, em última instância, a economia é o fundamento da vida social e, portanto, não recusa os fundamentos materialistas do pensamento marxiano. Todavia o pensador sardo avança na compreensão do Estado ao concebê-lo como síntese da sociedade política e civil. Para Gramsci, a sociedade política é caracterizada pelo domínio da força, dos aparatos coercitivos do Estado, que permitem a dominação econômica e pela força, a coerção; já a sociedade civil pode ser compreendida como o complexo da superestrutura ideológica, dada pela relação que as pessoas estabelecem em organismos, tais como sindicatos, partidos, igrejas e a escola, e opera por meio do consenso. De fato, para Gramsci, a sociedade civil se caracteriza principalmente por ser “o lugar das diversas organizações voluntárias, da elaboração de ideologias e culturas, da formação de subjetividades, dos embates políticos, das mobilizações populares” (SEMERARO, 2006, p. 167).

Por certo, em Gramsci a hegemonia deve ser buscada no seio da sociedade civil, por meio das classes trabalhadoras, quando buscam propagar seus ideais, valores e ideologia, a fim de conquistar a hegemonia e se tornar classe dirigente. Deveras, a concepção de hegemonia de Gramsci atua não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas “também sobre o modo de pensar; sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer” (GRUPPI, 1978, p. 3). Em coerência com o exposto, pode-se argumentar que Marx e Gramsci concebem a sociedade civil de maneira diferente. A sociedade civil para Gramsci está na superestrutura, não na estrutura, como pensava Marx. Freire foi criticado nas décadas de 1960 e 1970 por alguns intelectuais no Brasil e da América Latina por não ter adotado em sua obra o conceito de “luta de classes”, e sim o de “oprimido”, para analisar as relações sociais capitalistas. Mas Freire, coerente com uma postura radicalmente dialética, portanto em sintonia com a originalidade do pensamento de Marx e de Gramsci, criticou a postura determinista e mecanicista de concepção de mundo e de ser humano. Desse modo, seguindo as pegadas de Gramsci, Freire reforçou o valor e o papel da subjetividade na história, sem que isso representasse a redução do oprimido a mero “reflexo das estruturas socioeconômicas, o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade [e] o papel da conscientização” (FREIRE, 1976, p. 90). Com efeito,

para Freire, o que Marx e Gramsci criticaram “não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo. A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 1987, p. 37), mas requer a práxis humana, ou seja, ação transformadora do mundo e do homem. Como exposto, Marx, Gramsci e Freire foram utópicos ao denunciarem a estrutura desumanizante da sociedade capitalista e assumirem o compromisso histórico de lutar por uma estrutura social que humanizasse os seres humanos. Nesse sentido, o próprio Freire se pergunta: “Quem foram Marx [e Gramsci] se não utópicos? Proféticos e portadores de esperança. Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais” (FREIRE, 2001a, p. 32). Assim, compreendemos que Marx, Gramsci e Freire foram filósofos de “um humanismo *revolucionário* secular [que dedicaram sua vida] para enfrentar a alienação em suas múltiplas formas e mudar radicalmente o mundo a partir de suas bases capitalistas” (HARVEY, 2016, p. 265, grifo do original).

Dessa forma, Freire, assim como Gramsci, inaugura uma concepção antropológica em que “o homem é um devenir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devenir, também a objetividade é um devenir [...] objetivo significa sempre humanamente objetivo” (GRAMSCI, 1978, p. 170). Assim, a subjetividade exerce um papel fundamental na história, ensejando a tomada de consciência e a problematização das relações sociais capitalistas e dos antagonismos entre as classes sociais, além da luta pela transformação social e pessoal. Portanto, na esteira do pensamento de Gramsci, Freire “defendeu o movimento dialético entre objetividade e subjetividade, consciência e mundo, ou realidade social e existência pessoal” (ZITKOSKI, 2010, p. 18). Nessa perspectiva analítica, Gramsci inaugura uma concepção ampliada de Estado, em que a sociedade civil (organismos como sindicatos, partidos, igrejas e escola) e a sociedade política (aparelhos de governo, sistema jurídico, administrativo e militar) formam o Estado. Para Gramsci a articulação entre ambas se dá quando o Estado exerce a hegemonia, servindo-se da sociedade política para empregar a força e a violência (coerção) e da sociedade civil (consenso) para conquistar o consentimento ativo e passivo das massas. Se por um lado, Gramsci amplia a concepção de Estado, por outro, destaca o seu caráter ético-educativo, que se manifesta na capacidade do Estado de “expandir direitos e

desenvolver as potencialidades da sociedade civil”. Desse modo, o Estado “não desaparece, mas deixa de ser aparelho repressor, centralizador e totalitário para tornar-se projeto ético-político construído continuamente pelas dinâmicas da democracia popular e suas capacidades político-pedagógicas” (SEMERARO, 2006, p. 169). Para Marx, ideologia é o equivalente da ilusão, falsa consciência na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real. Assim, em Marx a ideologia é sempre a ideologia da classe dominante; ou seja, por meio da ideologia, a classe dominante constrói e dissemina nas relações sociais suas ideias e concepções sobre o mundo, a sociedade e o ser humano. Portanto, em Marx a ideologia tem a função de dissimular e ocultar a verdade, fazendo a sociedade acreditar que os interesses de uma classe, a dominante, são os interesses das classes trabalhadoras, ou seja, das classes dominadas. Em síntese, em Marx a ideologia significa um sistema de ideias que elaboram uma compreensão da realidade para “ocultar ou dissimular o domínio de um grupo sobre o outro” (LOWY, 1991, p. 12).

Assim, para Marx as ideias dominantes em determinada época são sempre as ideias da classe dominante. Portanto, a ideologia teria sempre sentido negativo de encobridora e falsificadora da realidade, enquanto Gramsci a concebe de forma diferente. Com efeito, o pensador sardo inaugura uma concepção original de ideologia diversa da empregada por Marx, realçando a dimensão positiva da ideologia, como construtora da realidade social. Para Gramsci, a ideologia não é apenas expressão das relações que se travam no plano econômico da sociedade e também não é falsa consciência, mas uma concepção de mundo sedimentada e organizada por meio da ação de determinados grupos “subalternos” que visam conquistar a hegemonia e se tornar classe dirigente no seio da sociedade. Desse modo, a ideologia é compreendida como “uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1978, p. 16). Nesse sentido, Gramsci e Freire se aproximam na compreensão de que as ideologias nunca são apenas formas individuais de pensar, sentir e expressar-se sobre algo, pois o terreno sobre o qual elas nascem não é a cabeça individual de cada um, mas a prática social na qual todos e cada um de nós estamos inseridos. Portanto, todas as ideologias têm natureza social e histórica, são expressões de determinado grupo

ou bloco social e podem ser “ideologias orgânicas” ou “ideologias arbitrárias”. A primeira visa transformar a realidade social dos grupos “subalternos” e dos “oprimidos”; enquanto a segunda visa manter o *status quo*, conforme os interesses particulares das frações das classes dominantes, como se pode verificar no relato da professora de “Direito Aplicado” na aula de 11 de março de 2015:

Essa corrupção da Petrobrás tem de ser apurada e se for comprovada a corrupção, tem que ir pra cadeia. Temos que pensar em uma reforma política. A maioria que está envolvida na operação Lava Jato são parlamentares do Poder Legislativo, mas a mídia está atacando o Executivo, que é a Dilma. Existe aí por trás um jogo de interesses tão sujo dos setores da direita pra fazer o Brasil dar errado, pra manter-se no poder e manter seus privilégios, disso eu tenho medo. A CBN é uma rádio ultraconservadora e da direita, assim como a revista VEJA. Agora a corrupção tem que investigar. Eu falei pra um colega meu que é petista doente, meu filho eu sei que você é do PT, mas não dá pra aceitar essa roubalheira (JOANA DARC, professora).

Decerto no relato da professora fica explícito que a rádio CBN e a revista Veja funcionam numa expressão cara a Gramsci (1978, 1982), como aparato privado de reprodução e difusão da ideologia dominante, ou seja, visam defender os interesses das grandes corporações empresariais, latifundiários e banqueiros. Sob a falácia de combate à corrupção, o que se está operando é a tentativa da mídia de manipular o povo a fim de manter seus privilégios.³⁸ A filosofia da práxis, para Gramsci, tinha diante de si duas grandes tarefas: “combater as ideologias modernas nas suas formas mais sofisticadas e educar as classes trabalhadoras, elevando-as intelectual e moralmente à capacidade de se autogovernar” (SEMERARO, 2006, p. 43). Assim, torna-se necessário distinguir entre as ideologias historicamente orgânicas, ou seja, as necessárias a determinada estrutura, e as arbitrárias, ocultadoras da realidade social, como destacou a docente. Desse modo, as classes subalternas podem se organizar e construir sua ideologia, que funcionaria como contra ideologia e disputaria a direção e o domínio do Estado, tornando-se classe hegemônica. Com efeito, Gramsci chama a atenção para o constante conflito das ideologias, porque sempre representam grupos sociais de interesses divergentes e antagônicos entre si, como explicitado no relato da professora. Conforme ressaltam Dias e Brandão

³⁸ Como já referido, foi justamente essa mídia, em parceria com o parlamento e o sistema judiciário, que exerceu uma função ideológica arbitrária, para usar uma expressão de Gramsci, manipulando as informações e falseando a verdade dos fatos, participando ativamente do golpe de Estado que destituiu uma presidenta eleita democraticamente por 54,5 milhões de votos e instaurando um Estado de exceção em nossa frágil democracia. No último capítulo desta pesquisa essa questão será retomada e aprofundada.

(2000, p. 27), “são racionalidades de diversas classes, em diversos momentos e conjunturas” disputando a direção e a hegemonia da sociedade. Assim, por meio de suas “ideologias orgânicas”, os grupos “subalternos” podem organizar-se e formar um “bloco histórico”, no qual “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma” (SEMERARO, 2006, p. 135). A incorporação consciente dessas ideologias pelas classes trabalhadoras pode contribuir para formar uma vontade coletiva e para movimentos de transformação da realidade social, conforme explicitado pela professora ao argumentar a necessidade de “pensar em uma reforma política” como, por exemplo, o fim do financiamento empresarial das campanhas em que as empresas privadas “doam” uma cifra milionária para que determinados políticos, depois de eleitos, defendam os interesses dos empresários e não os dos cidadãos.

Nessa perspectiva crítica da ideologia e das relações sociais capitalistas, situamos também a práxis político-pedagógica de Freire. Assim, se o contexto histórico da formação das ideias de Marx foi a Alemanha, a Inglaterra e a França do séc. XIX, o de Gramsci foi o norte da Sardenha, na Itália, e o de Freire foi o Nordeste brasileiro, na década de 1960, e das transformações decorrentes do desenvolvimento do capitalismo industrial estabelecido em nossa República, de caráter dependente e autocrático, que teve como consequências nossa frágil inexperiência democrática (abalada pelo golpe civil e militar de 1964 e pelo golpe midiático, jurídico e parlamentar de 2016), bem como dos movimentos de resistência à ditadura militar que vigorou em nosso país por 20 anos. Portanto, Marx, Gramsci e Freire, ao elaborarem uma reflexão filosófica crítica do sistema capitalista por meio de categorias como alienação, trabalho, opressão, dominação, cultura, ideologia, emancipação, hegemonia e libertação, contribuíram para pensar a formação humana como crítica desse sistema. Freire, por exemplo, por meio de sua práxis político-educativa, procurou problematizar e transformar a “cultura do silêncio”, à qual o oprimido estava submetido pelas elites dominantes, marginalizado e imerso na passividade, tendo como horizonte a conscientização e a libertação. No entanto, cabe realçar que, além da tradição marxiana e do pensamento de Gramsci, Freire recebeu influência de autores de outras correntes filosóficas, como o existencialismo e o personalismo³⁹ de Emmanuel Mounier (LIMA, 1981, p. 46). Por certo, a crítica de

³⁹ De acordo com Garré e Henning (2013), “o personalismo é considerado como importante movimento humanista, que tem como líder Emmanuel Mounier”. Assim, o personalismo de Mounier

Mounier da sociedade capitalista inspirou o catolicismo radical a se aproximar do socialismo, bem como contribuiu para construir uma concepção crítica de que o capitalismo representa um sistema opressivo da pessoa humana, sendo necessário superá-lo. De fato, a Teologia da Libertação (TdL) surgiu a partir do contexto desse catolicismo radical da década de 1960. Nesse sentido, considero importante o relato do professor de “História III” durante a aula de 18 de novembro de 2014, no diálogo com os estudantes sobre o tema da luta pela terra no Brasil:

A Teologia da Libertação é uma teologia que faz uma relação do estudo de Deus com o povo, de um povo de Deus que sofre, de um povo de Deus que vive nesse mundo e que é oprimido. Então se desenvolve uma consciência crítica de que a pobreza não é vontade de Deus, a pobreza não foi criada por Deus, mas foi criada pelos homens. Então a Teologia da Libertação é essa teologia, alguns padres e alguns bispos, por exemplo, Pedro Casaldáliga, vai discutir as questões da luta dos indígenas e dos camponeses por terra no Brasil em São Felix do Araguaia, um município do Pará, onde o conflito de terra é muito intenso, e vai lutar em defesa dos povos indígenas. Fazer essa relação da realidade social com Deus, então isso é que é Teologia da Libertação. Assim, nas CEBs, o povo se reunia e fazia as celebrações, a mística. E essa mística era sempre em cima de uma realidade concreta, uma realidade social, do desemprego, da moradia, da falta de esgoto, do transporte coletivo precarizado, das crianças abandonadas, da questão da terra. Quer dizer, é pegar um versículo da Bíblia e realizar uma temática que compromete a comunidade com a vivência do evangelho, com a libertação e a transformação social e pessoal (NELSON MANDELA, professor).

No relato acima o professor situa no contexto e no tema da aula a questão da espiritualidade comprometida com a libertação do ser humano, ao abordar a teologia como prática da fé que relaciona a realidade social com Deus, buscando integrar a fé com os problemas sociais, tais como o desemprego, a moradia, a falta de saneamento básico, o transporte coletivo precarizado, as crianças abandonadas, a concentração da terra, etc. No relato do docente emerge a compreensão do surgimento da Teologia da Libertação a partir de um catolicismo que procurou viver com radicalidade a relação entre fé e vida, justiça social e amor ao oprimido. Nesse relato chama atenção o conceito de “libertação”, que se no contexto das décadas de 1960 e 1970 significava a unidade indissociável entre fé e vida, como expressão do compromisso político de uma igreja profética que “compromete a comunidade com a vivência do evangelho com a libertação e a transformação social e pessoal”, em

se caracteriza por ser uma proposta de educação que considera a pessoa em sua liberdade, em sua existência como um todo, em clara sintonia com os postulados fundamentais da filosofia existencialista, que teve como um de seus principais expoentes o filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980).

nossa realidade atual foi esvaziada de seu conteúdo político de transformação social e de contestação do sistema capitalista, quando as religiões se transformaram em instrumentos a serviço do império do capital, do “deus” dinheiro, em que a idolatria do capital requer a morte dos pobres. Se analisarmos criticamente as diversas formas de expressão do fenômeno religioso em nossa época, percebe-se que o conceito “libertação” ganhou sentido bem diferente, passando a significar, conforme o relato de uma educanda, durante uma aula de “História III”, em 18 de novembro de 2014, uma “libertação espiritual [pois] tem muitas pessoas perversas que precisam de libertação” (CELIA SÁNCHEZ, estudante). Essa forma de compreender a categoria libertação é condizente com a teologia da prosperidade⁴⁰. Essa teologia se expressa por meio dos chamados “milagres”, das práticas de “exorcismos” para combater o “diabo” que se apossa do corpo e do espírito das pessoas e por último, mas não menos importante, da “prosperidade” que os fiéis alcançam em sua vida individual. Dentre as três categorias, a prosperidade econômica é a que manifesta a benção divina sobre a vida dos crentes. Nessa perspectiva teológica quanto mais sucesso econômico mais sinal de que o fiel recebeu uma benção divina em sua vida. Nesse sentido, a riqueza é considerada uma graça divina e a pobreza maldição⁴¹. Essa forma religiosa inclusive pode dificultar o diálogo crítico em torno da realidade social por parte dos estudantes e contribuir para um processo de alienação política. Como exemplo desse processo nos últimos pleitos eleitorais foram eleitos políticos contrários aos interesses dos cidadãos, como, por exemplo, os políticos da bancada evangélica que têm votado as pautas bombas, como a extinção da Secretaria de

⁴⁰ Essa perspectiva teológica “é muito presente na dinâmica de novas igrejas cristãs. Para seus divulgadores, está na hora de parar de falar sobre justiça social, sobre direitos humanos e sobre a [exploração e concentração] da riqueza. [...] Como se vê a diferença entre as duas teologias [da libertação e da prosperidade] pode parecer muito distante, e o é, porém não é somente o empresário que é alcançado pela argumentação das denominações que pregam a prosperidade. O pobre também é convencido ou seria persuadido a ser um dizimista, ofertante, um patrocinador, um associado” (SILVEIRA, 2007, p.22-23) da igreja, para em troca receber as bênçãos divinas que lhe trarão a prosperidade. Nesse sentido, a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) fundada em 1977, por Edir Bezerra Macedo constitui uma das maiores expressões dessa teologia. Edir Macedo construiu o maior templo religioso do Brasil e um dos maiores do mundo, em uma área de 35 mil metros quadrados, o “Templo de Salomão” que custou aproximadamente R\$ 685 milhões. A cerimônia de inauguração do templo ocorreu em 31 de julho de 2014. Além disso, como veremos no último capítulo deste trabalho Edir Macedo detém vários canais de rádio e tevês no Brasil, dentre eles a Rede Record, por meio dos quais busca transmitir principalmente os testemunhos de fiéis convertidos e as promessas de bênçãos em suas vidas (MARIANO, 1999).

⁴¹ Esse vínculo entre capitalismo e religião foi tematizado por Weber em sua clássica obra: *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Assim, Weber oferece um “delineamento daquilo que aqui se entende por “espírito do capitalismo” [...] Lembra-te que crédito é dinheiro. [...] Lembra-te que o dinheiro é procriador por natureza e fértil. O dinheiro pode gerar dinheiro, e seus rebentos podem gerar ainda mais, e assim por diante” (WEBER, 2004, p.42-43).

Direitos Humanos, aprovado o “Estatuto da família” que tem um claro teor de discriminação de gênero e de orientação sexual, dentre outras medidas regressivas do ponto de vista social e democrático. Em oposição a essa forma de compreender e viver a fé, a teologia e a Filosofia da Libertação têm suas origens a partir da reflexão que intelectuais como Leonardo Boff, Gustavo Gutierrez e Enrique Dussel desenvolveram, buscando pensar a teologia e a própria filosofia fundamentada na realidade do oprimido, e não na do opressor. A Teologia da Libertação surge na década de 1960, como consequência do compromisso histórico de uma igreja profética que opta preferencial e solidariamente pelos empobrecidos.⁴² Com efeito, a grande inspiração presente na Teologia da Libertação foi buscar a libertação do ser humano em seus aspectos social, econômico, político, cultural e espiritual, com e sobre a salvação, ou seja, uma fé encarnada comprometida com a libertação de todas as formas de opressão.

Em vista disso, para Marx a crítica da religião é uma das tarefas da filosofia que busca desmascarar a alienação humana nas formas sagradas e não sagradas, de forma que “a crítica do céu transforma-se em crítica da terra, a crítica da religião em crítica do direito, e a crítica da teologia em crítica da política” (MARX, 2002, p. 46). Já para Gramsci a religião é um “sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por folclore” (GRAMSCI, 1978, p. 11). Ainda segundo Gramsci, essa “filosofia popular”, ou seja, a religião, deveria ser superada por meio de uma “filosofia científica”, capaz de fazer a “crítica e superação da religião e do senso comum e, neste sentido, [a filosofia] coincide com o ‘bom senso’ que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 1978, p. 14). Nesse sentido, também em Freire a Teologia da Libertação representou a ruptura radical com uma forma religiosa que alienava e aliena os seres humanos, inaugurando uma concepção teológica libertadora em que “Deus é uma Presença [na história] que, porém, não me proíbe de fazê-la. Pelo contrário, empurra-me a fazê-la” (FREIRE, 1993, p. 33). Desse modo, Freire faz uma síntese original entre

⁴²É importante chamar a atenção para essa expressão no sentido de que o empobrecido é aquele de quem foram expropriadas as condições de vida digna, aquele que foi explorado e usurpado em sua humanidade. Nesse sentido, o trabalhador não é pobre, pois, pelo trabalho de suas mãos, produz riqueza; o problema é que o fruto de seu trabalho não lhe pertence, e sim a outro. Nesse sentido, “como o salário não paga a totalidade do valor criado pelo operário, este só recebe o correspondente a uma fração mínima, necessária para mantê-lo vivo como animal de trabalho. O resto, a parte mais substancial do valor por ele criado, lhe é arrebatada pelo capitalista, que dela se apossa. Reina, pois, nesse regime, o tipo de trabalho que denominamos para outro” (PINTO, 1962, p.41).

Marx e a Teologia da Libertação⁴³ ao reconhecer a contribuição de ambos para a formação do seu pensamento, pois essa teologia parte da realidade do oprimido e procura integrar fé e vida na busca de sua libertação. Nesse sentido, também a Filosofia da Libertação⁴⁴ surge a partir da preocupação de repensar a filosofia europeia, tendo como referência a realidade do homem e da mulher latino-americanos, provocando um descentramento da reflexão filosófica em relação à Europa, ou seja, situando a filosofia a partir da “periferia do sistema mundo”, na “exterioridade” do sistema dominante. Assim, em oposição a um pensar eurocêntrico, “[...] levanta-se uma filosofia da libertação, da periferia, dos oprimidos [...] do não-ser, do outro, da exterioridade, do mistério do sem-sentido, partirá o nosso pensamento” (DUSSEL, 1977, p. 21). Dussel⁴⁵ é severo em sua crítica ao desmascarar a ideologia subjacente ao processo colonizador europeu, em que a África, o Oriente e a América Latina foram considerados “não-ser”, escravizados e dominados. Ao longo de todo o período colonial, durante todo o século XX, a América Latina, seus povos e sua cultura foram tratados e vistos como sub-humanos, negados em sua essência, por meio da doutrinação religiosa, dominação e massacre, o que os impossibilitou o desenvolvimento de um pensar próprio e

⁴³Em uma de suas entrevistas, Paulo Freire explicitou claramente a influência de Marx e da Teologia da Libertação em seu pensamento. Assim se expressou Freire: “quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues do Recife, aos córregos do Recife, aos morros do Recife, às zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados, eu confesso sem nenhuma choramingas, eu confesso que fui até lá movido por certa lealdade ao Cristo de quem eu era mais ou menos camarada. Mas acontece é que quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação (...), àquele estado quase inerte diante da negação da liberdade. Aquilo tudo me remeteu a Marx. Eu sempre digo, não foram os camponeses que disseram a mim: ‘Paulo, tu já leste Marx?’. Não, de jeito nenhum, eles não liam nem jornal. Foi a realidade deles que me remeteu a Marx. E eu fui a Marx. E aí é que os jornalistas europeus, em 70, não entenderam a minha afirmação: é que quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então, as leituras que eu fiz de Marx, e alongamentos de Marx, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade, a procura de Cristo na transcendentalidade”.

⁴⁴No “II Congresso Nacional de Filosofia em 1971, em Córdoba/Argentina, sinaliza-se claramente que filosofar na América quer dizer acima de tudo refletir sobre a própria realidade, descobrir as raízes e as conexões que formam a totalidade do sistema colonial, reconhecer as suas contradições, estudar as condições históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais nas quais se vive, construir instrumentos teóricos para enfrentar problemas ausentes na maior parte da filosofia dos países hegemônicos, buscar soluções nunca antes pensadas em vista da libertação” (SEMERARO, 2009, p. 152).

⁴⁵Enrique Dussel é o principal expoente da Filosofia da Libertação. Em sua vasta obra explicita de forma contundente o processo de barbárie que representou a colonização da América Latina, da África e da Ásia, o qual nomeou de “encobrimento do outro”, a negação do ser do oprimido, daquele que se situa na periferia do “sistema mundo” dominante da Europa. Além de Dussel, outro grande representante da Filosofia da Libertação foi Leopoldo Zea. Dentre suas principais obras destaca-se: *La filosofía americana como filosofía sin más*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1996.

autêntico (não é essa ainda a lógica dominante?).⁴⁶ Por certo, o pensamento e a práxis político-pedagógica de Freire situam-se nesse contexto do pensamento e da realidade dos oprimidos, dos negados em seu direito de “ser mais”, de se libertarem. Freire reconhece que a questão fundamental da filosofia da libertação consiste na transformação das estruturas desumanizantes que impõem obstáculos, “situações limites” aos seres humanos de fazerem sua própria história, e de ao fazê-la, libertarem-se, humanizarem-se, enquanto a Teologia da Libertação procurou estabelecer uma relação entre o mistério de Deus e a história humana, integrando fé e vida. Por sua vez, a filosofia da libertação procurou resgatar o pensar e a autenticidade das culturas e dos povos oprimidos da América Latina: o indígena, o negro, a mulher, os “esfarrapados do mundo”, os “condenados da terra”⁴⁷, “os povos do terceiro mundo”.

Assim, Freire criou uma concepção político-educativa em que sintetiza dialeticamente as contribuições da filosofia e Teologia da Libertação, da tradição marxiana e marxista em sua práxis político-pedagógica. Dessa forma, como Marx e Gramsci, que desenvolveram uma filosofia crítica do sistema capitalista, Freire, em sua práxis filosófico-educativa, refletiu criticamente sobre o capitalismo em sua vertente neoliberal, que compreende o futuro como produto mecânico do presente, de forma inexorável e determinista. Freire criticou e lutou política e pedagogicamente contra a ideologia neoliberal. Certamente, o neoliberalismo, como expressão das formas de dominação do capital, do ponto de vista político e ideológico, foi adotado nos países periféricos e semiperiféricos, não só no Brasil como em toda a América Latina, na década de 1970, e teve como pressuposto reafirmar o papel do Estado como guardião do capital. O Estado, assim configurado, contribuiu para o fortalecimento do mercado e a maximização do lucro das grandes corporações nacionais e internacionais, enquanto se enfraquecia como ente a serviço dos

⁴⁶Nesse sentido, para um aprofundamento dessa questão, remetemos o leitor à obra *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Nessa obra vários autores desenvolvem uma reflexão profunda sobre os processos de dominação expressos por meio do colonialismo que ainda se abate sobre os povos latino-americanos.

⁴⁷Aqui fazemos referência à obra *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon, escrita em 1961 e um clássico sobre a luta dos povos por libertação. Nessa obra, Fanon, na esteira de um humanismo revolucionário, analisa o processo de colonização e a barbárie que resultou para os povos colonizados. Foi aos condenados da terra que Freire dedicou sua obra *Pedagogia do oprimido*.

interesses públicos. Como analisaram os filósofos da práxis (Marx, Gramsci e Freire), há uma ética no capitalismo. Mas trata-se da ética do lucro acima de tudo, em que o dinheiro se torna divindade, fetiche, um “deus” sacrificial, como bem expressaram dois estudantes da turma na aula de “Sociologia II” de 3 de julho de 2015:

O capitalismo não é ético porque eu posso ter um milhão de reais aqui, um exemplo, e você, a sua família passando fome, com quatro filhos, comendo só arroz e feijão todo dia, e eu ter sozinho, me faltar, estragar comida, jogar fora. Capitalismo desse jeito, acumulação, não é ético (GANDHI, estudante).

Em seguida, continuando o diálogo, outra educanda expõe seu pensamento em relação ao capitalismo, corroborando a atitude crítica do companheiro de sala, como se pode verificar no excerto a seguir: “concordo com ele de que se eu estou me fartando e alguém do lado está passando fome, há algo de errado, de injusto. Quem são os milionários do Brasil?” (ZILDA ARNS, estudante). Assim, por meio de uma relação dialógica, ambos, educando e educanda, explicitam uma atitude crítica ao sistema capitalista, que busca acumular riqueza para poucos e produzir miséria para grande parcela da humanidade. Não poderia ser diferente “num modo de produção em que o trabalhador serve às necessidades de valorização de valores existentes [do capital] em vez de a riqueza objetiva servir às necessidades de desenvolvimento do trabalhador” (MARX, 2013, p. 697), o que se configura como ação contrária à ética compreendida como socialização dos bens a serviço da vida digna para todos. Por meio dessa divindade visível, tudo se compra e vende, tudo se torna mercadoria, tudo se aliena, tudo se degrada, até mesmo a vida humana e a natureza. Em oposição a essa ética do lucro, da idolatria do capital, do ter que ofusca e nega o ser, se ergue a “ética universal do ser humano [...] de sua vocação ontológica para o ser mais, como de sua natureza constituindo-se social e historicamente” (FREIRE, 1997, p. 20). Nessa perspectiva, as dimensões individual e social do existir humano sinalizam para o mútuo pertencimento entre ética e política, de tal forma que não existem valores individuais que não sejam também sociais. Essa relação dialética entre ética e política, individual e social, se fundamenta na própria dimensão mediadora de uma práxis filosófica educativa de formação humana, como um quefazer, uma práxis, que intenciona pôr em prática a vocação

ontológica do ser humano, ou seja, sua humanização. Portanto, um processo educativo que considera que o ser humano só é verdadeiramente humano quando diante das “situações limites”⁴⁸ em que se encontra e irrompe como ser livre e consciente, capaz de enfrentá-las e até mesmo superá-las em um movimento contínuo de conquista de sua humanidade e dignidade. Assim, a ação educativa que visa ao autêntico processo de humanização dirige-se a um ser singular e se efetiva sempre em condições materiais e imateriais singulares. Essa relação ocorre no contexto histórico-social. Dessa forma, pode-se afirmar que a formação do ser humano é sempre um movimento processual que sintetiza todo o conjunto dos elementos produzidos pela história humana. O indivíduo concreto não é uma mera abstração, e sim uma síntese de múltiplas determinações e de inúmeras relações sociais das quais participa, ou seja, o conjunto das relações sociais. Assim, o processo de transformação humana sobre a natureza e sua objetivação e apropriação⁴⁹ tem o poder de possibilitar tanto a alienação (desumanização) como a realização de sua vocação ontológica e histórica de ser mais (humanização). Nesse sentido, o desafio da formação humana, na perspectiva de Freire, consiste em possibilitar a realização da vocação ontológica e histórica do ser humano em um processo permanente de humanização. Nessa perspectiva, Freire, como um filósofo da práxis, nos desafia a pensar que a tarefa educativo-filosófica deve partir do conhecimento da realidade concreta do estudante, de sua situação histórica, existencial e social, sem, contudo, se limitar ao conhecimento dessa realidade, mas

⁴⁸O conceito de “situações limites” foi formulado por Jaspers (1960), para quem o sofrimento, a doença e a morte configuraram situações limites diante das quais as pessoas nada podem fazer a não ser aceitar como condições intransponíveis da existência humana. Retomando esse conceito, Freire ressignifica-o, dando-lhe uma nova compreensão. Para Freire, diante das “situações limites” o ser humano não só tem consciência e as aceita passivamente como intransponíveis, mas fundamentalmente é um ser ativo, que as reconhecendo como condições existenciais, engaja-se em um permanente processo de humanização, e “por isto é que, embora as ‘situações limites’ sejam realidades objetivas” (FREIRE, 1987, p. 107), os seres humanos podem transcendê-las no sentido da humanização própria e do mundo.

⁴⁹Duarte (1993) faz uma distinção entre espécie humana e gênero humano que é fundamental para pensarmos no processo contraditório de formação humana no interior das relações sociais capitalistas, ao argumentar que “o mecanismo biológico da hereditariedade não transmite aos indivíduos as características que permitirão considerá-lo efetivamente um ser humano. Isso significa que não é a espécie que contém essas características, não é na espécie que as características humanas possuem uma existência objetiva. A objetividade das características humanas historicamente formadas constitui o gênero humano. A categoria gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os seres humanos, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano. Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana, uma objetivação genérica” (DUARTE, 1993, p. 18).

avançar necessariamente ao conhecimento do que ele pode vir a ser nesse contexto, ou seja, de suas possibilidades e potencialidades de humanização. De seu “ser mais”, como ser que está sendo, um ser em devir.

3. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO EMJAT AO PROEJA.

O objetivo deste capítulo é explicitar a constituição da EJA a partir do contexto mais amplo da história da educação brasileira e situar o nosso objeto de estudo dentro desse contexto. Assim, procuramos compreender a história do Proeja a partir da história da Educação de Jovens e Adultos e de sua trajetória na educação brasileira. Entre as várias leituras que intentam demarcar as origens da educação de adultos no país, optamos por situar sua gênese no recorte temporal da Constituição da República de 1891, quando esta instituiu o sistema federativo de governo, consagrando o sistema dualista de ensino que se vinha mantendo desde o tempo do Império (RIBEIRO, 1998). Era de fato a nova oficialização da distinção entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escolas primárias e escolas profissionais). Nesse contexto, a realidade educacional refletia diretamente a brutal desigualdade da organização da sociedade brasileira. O quadro político da República Velha se altera com a Primeira Guerra Mundial.

As modificações provocadas pela Primeira Guerra Mundial na vida do país favoreceram o surgimento de novas discussões dos problemas educacionais brasileiros. Na década de 1920, aparecem os primeiros educadores que introduzem ideias da escola renovada, estimulando preocupações com a qualidade do ensino. Assim, a origem de todos os nossos problemas é atribuída à precária situação do ensino no país. O modelo de escolarização assinalado era o da Escola Nova, que consistia “na inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações, que dará origem àquilo que na década de 1920 [será] denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico” (RIBEIRO, 1998, p. 99). Nesse sentido, o ano de 1922 reúne eventos significativos que assinalam o princípio de uma nova conjuntura que eclodirá apenas com a Revolução de 1930. Foram programados e promovidos vários congressos e conferências, nos quais foram debatidos os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação nacional. E nesses debates, duas orientações conflitavam: uma era já tradicional, representada pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação em separado e, portanto, diferenciada para

os sexos masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação etc. A outra era representada pelos educadores influenciados pelas “ideias novas”, que defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade e a responsabilidade pública na educação. A escola pública, gratuita e leiga era vista pelos educadores como a situação ideal, justamente com vistas ao atendimento das aspirações individuais e sociais, o que equivale ao contrário de qualquer imposição orientadora, quer de ordem religiosa, quer de ordem política. A partir da Revolução de 1930 se intensificou a participação do governo central em todos os níveis do sistema escolar. O aumento demográfico em decorrência das transformações sociais e econômicas por que passava o país levou a uma crescente concentração de renda no setor industrial. As proposições getulistas do Estado Novo⁵⁰ de certa forma mantiveram a dualidade da escola brasileira, garantindo a obrigatoriedade do ensino gratuito, porém enfatizando o trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e o desenvolvimento de uma política educacional voltada ao ensino vocacional urbano destinado especialmente às classes populares. Com base num processo de industrialização amplo, Getúlio Vargas, por meio de seu ministro Gustavo Capanema, estipulou primeiramente uma escolaridade voltada para a capacitação profissional, mediante as novas exigências do mercado de trabalho.

Assim, entre 1942 e 1946, com a Reforma Capanema, organizou-se o ensino técnico profissionalizante, aprofundando a dualidade estrutural da educação brasileira, que segregava de um lado o ensino secundário para formar intelectuais e de outro os cursos técnico-profissionais para formar trabalhadores (AMARAL e OLIVEIRA, 2011). A Reforma Capanema, iniciada em 1942, vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Durante o Governo Vargas, o Estado assumiu mais ativamente a tarefa de propulsor do desenvolvimento, assentando as bases para a criação da indústria pesada. No entanto, foi no governo Kubitschek que o processo de internacionalização de nossa economia se intensificou com a política do desenvolvimentismo e do incentivo à industrialização. Com isso, no transcorrer do governo de Juscelino, há uma tentativa de conciliar a ideologia nacional-desenvolvimentista com o modelo econômico – substituição de importações em sua segunda fase, agora contando basicamente

⁵⁰ O Estado Novo foi o regime político que vigorou entre 1937 e 1945, no governo do presidente da República Getúlio Vargas.

com a participação do capital estrangeiro. Desse modo, os anos de 1956 a 1961 constituíram o período “áureo” do desenvolvimento econômico, aumentando as possibilidades de emprego, mas concentrando os lucros marcadamente em setores minoritários internos e, mais que tudo, externos. A partir da segunda metade do século XX, o Brasil experimenta um aumento do parque industrial e a saída do homem do campo para as cidades (ROMANELLI, 1982). Assim, as mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração mais ampla da população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de eliminar o analfabetismo e qualificar minimamente para o trabalho um número maior de pessoas. Considerando os estudos de Romanelli (1982), podemos afirmar que o capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de instruir camadas cada vez mais numerosas da população, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades de consumo que essa produção acarreta. Se de um lado o acesso à leitura e à escrita representava uma forma de sobrevivência e expansão do próprio sistema capitalista, contraditoriamente, ou ao mesmo tempo, representava a possibilidade de integração social das massas oprimidas.

Nessa perspectiva, os estudos de Paiva (1987) mostram que, em meados da década de 1960, o país vivenciou o início da crise do modelo desenvolvimentista por meio das ondas migratórias das populações carentes do meio rural para os grandes centros urbanos; do golpe militar de 1964, que modificou extremamente a estrutura sociopolítica do país e cristalizou o modelo de dependência econômica do Brasil dos países do bloco capitalista; da anulação dos direitos civis e da cidadania; do desenvolvimento do “milagre econômico” e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional (FMI). Como já referido nesta pesquisa, na contramão dessa ideologia e na perspectiva de um projeto de sociedade e educação alternativo ao do capital, situam-se os trabalhos de Freire (1976, 1987), que buscava conscientizar a população adulta para que tomasse parte ativa na vida social e política do país. Desse modo, era necessário criar métodos que possibilitassem a elevação cultural da população até a supressão definitiva do analfabetismo, e nesse processo deveria se ter em conta não somente o ensino em si e apartado dos problemas sociais a que se vincula, mas também e fundamentalmente o trabalho e a elevação do nível de vida do povo brasileiro (BEISIEGEL, 2010). Nessa forma de compreender o

fenômeno do analfabetismo, destaca-se a crescente importância do Instituto Superior de Estudos Brasileiros⁵¹ (ISEB). Em relação ao ISEB, cabe destacar a influência que Álvaro Vieira Pinto,⁵² um de seus principais membros, exerceu no pensamento de Freire, principalmente em relação ao conceito de “conscientização”⁵³ que será apropriado por Freire em sua práxis político-educativa. Em síntese, Freire (1976, 1987) buscou, em sintonia com os grupos de periferias urbanas e/ou do campo, revolucionar a prática educativa, criando estratégias com os grupos populares, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses grupos. Portanto, no confronto dialético entre escola formal/tradicional e educação informal/popular, rompeu com a dicotomia até então presente e vivenciada pela escola brasileira, na tentativa de possibilitar uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que a dimensão social, política, econômica e cultural constituísse a tessitura do processo de formação humana. Sua proposta foi amplamente utilizada, levando em consideração o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB) e as rupturas ideológicas sociopolíticas internas a partir de 1964 em relação à Ditadura Civil-Militar. Certamente o enfoque principal do método de Freire é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo excludente e seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas. Por certo, sua práxis filosófico-política se opõe aos princípios básicos de uma escola voltada para a submissão e subserviência das classes trabalhadoras, bem como para o acatamento irrestrito dos

⁵¹ Para Oliveira (2006, p. 36), o “ISEB foi criado pelo Decreto Lei (DL) nº 37.608, de 14 de julho de 1955, que institui no Ministério da Educação e Cultura um curso de altos estudos sociais e políticos, denominado Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dispõe sobre seu funcionamento e dá outras providências”. Ainda de acordo com Oliveira (2006), os principais intelectuais que fizeram parte do ISEB foram: Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes de Almeida, Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré. Para esses pensadores, o Brasil só conseguiria vencer o subdesenvolvimento por meio da industrialização. Desse modo, a política de desenvolvimento deveria ser uma política nacionalista, a única capaz de possibilitar a integração do povo na vida da nação.

⁵² O próprio Freire reconhece a contribuição de Álvaro Vieira Pinto em seu pensamento político-pedagógico ao afirmar, em uma de suas obras: “acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo conscientização por ser este o conceito central de minhas ideias sobre educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Podem-se citar entre eles o filósofo Álvaro Vieira Pinto e o professor Guerreiro Ramos. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2001a, p. 29).

⁵³ Como exposto anteriormente, para Freire “a conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 2001a, p. 30, grifo do original).

imperativos econômico-capitalistas. Como visto, o golpe militar de 1964 encerrou vários programas de resultados significativos para a Educação de Jovens e Adultos, entre eles a ação educativa de alfabetização e conscientização que vinha se desenvolvendo a partir da práxis político-pedagógica de Paulo Freire. Após esse período ganham destaque em nível nacional iniciativas do Estado brasileiro, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral⁵⁴ (1967) e o Ensino Supletivo (1971), esse último regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692, de 11 de agosto de 1971. De acordo com Paiva (2009), o Mobral representou o reconhecimento da importância do combate ao analfabetismo como realidade nacional, porém na prática impossibilitou o direito à educação para todos. O que de fato impulsionou a criação do Mobral foi o combate ao processo de conscientização que se dava por meio do método de alfabetização criado por Freire e a prerrogativa de preparar mão de obra, ou seja, ensinar a leitura e a escrita aos trabalhadores para que se adaptassem mais rápida e eficazmente ao fenômeno da industrialização nos marcos do sistema capitalista por meio da ideologia desenvolvimentista e nacionalista.

Em 1985, o Mobral foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, que traz um diferencial em relação ao Mobral no que se refere à concepção do Estado brasileiro quanto à educação de adultos. Dessa forma, deu-se início a um processo de responsabilização dos sistemas educacionais, para que estes assumissem a inserção orgânica da EJA nas redes públicas, o que significou sua subordinação à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, deixando de lado o modelo de parassistema adotado pelo Mobral. Outra contribuição importante da Fundação Educar para o campo da educação de adultos foi “reconhecer constitucionalmente o direito de jovens e adultos à educação básica de 1º grau; considerar, na política global de educação de 1º grau toda a população brasileira, a definição de uma política global para a educação de jovens e adultos” (PAIVA, 2009, p. 170). Assim, a mudança de educação de adultos para educação de jovens e adultos não significou apenas uma transformação de nomenclatura, mas uma mudança política fundamental no sentido de garantia efetiva do direito à educação com a inclusão dos jovens, e não apenas dos adultos. Em sentido

⁵⁴ Segundo Paiva (2009, p. 165), apesar de ter sido criado em 1967, o Mobral só começa a atuar em 1970. Extinto em setembro de 1985, foi sucedido pela Fundação Educar.

contrário ao movimento de luta pelo direito, destaca-se a criação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, cujo capítulo IV situava o ensino supletivo como novo ordenamento da legislação educacional brasileira. Desse modo, o ensino supletivo foi compreendido a partir de quatro funções: suplência, suprimimento, qualificação e aprendizagem, tendo na suplência sua função mais visível, traduzida pela concepção de “suprir a escolaridade regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído em idade própria” (PAIVA, 2009, p. 177). Assim, essa concepção de suplência como falta, vazio, carência, traz em seu bojo uma visão compensatória de educação, em especial para os sujeitos da EJA, e “só será legalmente superada, ainda que esteja presente em concepções e práticas pedagógicas [de alguns professores, em especial do Proeja], com a Constituição Cidadã de 1988” (PAIVA, 2009, p. 178), que reconquistará a educação para todos, afirmando-a como direito público subjetivo.⁵⁵ Contudo, a formulação constitucional feita pela CF/1988, de defesa da educação como direito público subjetivo, não foi suficiente para a efetivação desse direito.

Assim, o problema fundamental ainda vivido por nossa sociedade deixou de ser a sua fundamentação jurídica e passou a ser a sua efetivação prática. Ou seja, necessitamos superar a democracia formal em direção à democracia substancial. Desse modo, o significado autêntico e verdadeiro da educação de jovens e adultos diz respeito a um processo de educação e aprendizagem continuada ao longo da vida que possibilite a esses sujeitos a apropriação de conhecimentos indispensáveis a uma formação humana que tenha como horizonte sua humanização, por meio do acesso aos direitos sociais, tais como moradia, trabalho, saúde e educação, sem os quais não se conquista uma cidadania plena (PAIVA, 2009). Nesse contexto, em dezembro de 1996 é sancionada pelo presidente da República a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996, regulamentando o direito à educação para todos. Assim, Saviani (1997), ao analisar o contexto social, econômico e político da década de 1990, destaca a disputa teórica

⁵⁵ “Um dos passos da proteção ao direito à educação se dá quando ela é definida como direito público subjetivo. O poder de ação de uma pessoa para proteger ou defender um bem inalienável, e ao mesmo tempo legalmente constituído, é o que se entende por *direito público subjetivo*, e os dispositivos jurídicos desse poder se traduzem pela ação popular, ação civil pública, mandado de segurança coletivo e mandado de injunção, todos previstos e regulamentados pela CF/1988” (PAIVA, 2009, p. 178).

e política em torno da promulgação da Lei nº 9.394/1996. O movimento teórico e político que antecedeu a aprovação da Lei nº 9.394/1996 mobilizou mais de 40 entidades e instituições da sociedade civil (fóruns de EJA, universidades, movimentos sociais) por meio de audiências públicas, debates e seminários temáticos com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos da reforma educacional referentes ao substitutivo que o relator vinha construindo. De acordo com Saviani (1997b), as disputas teóricas e políticas em torno da redação final do texto que seria erigido em lei máxima da educação foram expressão dos conflitos em torno de concepções diferenciadas do direito à educação e de projetos distintos de sociedade, o projeto de educação dos empresários, com claro teor neoliberal, e o projeto de educação na ótica das classes trabalhadoras, que apontava para uma perspectiva socialista de sociedade. Segundo Saviani (1997b), desse movimento resultaram duas novas versões do texto original proposto pelo deputado Octávio Elísio, uma versão de Jorge Hage e outra versão, que substituiu a versão de Hage, proposta pelo Senado e com apoio do senador Darcy Ribeiro, sendo essa última versão votada na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, com aprovação final na sessão de 13 de maio de 1993.

Tal projeto, ao dar entrada no Senado, foi identificado como PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101 de 1993, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, tendo sido designado relator na Comissão de Educação o senador Cid Sabóia, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB/CE). Assim o texto final da lei aprovado pelo Congresso modificou substancialmente o texto original proposto pelo deputado Octávio Elísio. Por certo a Lei nº 9.394/1996 aprovada e sancionada pelo então presidente da República traz a marca da contradição e da luta de classes que têm marcado a história da sociedade brasileira, apresentando uma concepção de educação fundada na ideologia neoliberal (SAVIANI, 1997b, p. 200). Entretanto, apesar de sua orientação neoliberal e minimalista,⁵⁶ o texto da “nova” LDB nº 9.394/1996 apresenta algumas conquistas, principalmente no campo da educação de jovens e adultos. Uma dessas conquistas foi a supressão do texto final da expressão “ensino supletivo”, que remete a uma dimensão compensatória de educação de jovens e adultos. Como já vimos, outra conquista da LDB nº

⁵⁶ Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 27) analisam a LDB 9.394/96 destacando seu caráter minimalista, ou seja, situada nos “marcos de uma democracia formal e restrita”.

9.394/1996 diz respeito à compreensão da EJA como modalidade específica da educação básica. Esse termo significa um modo próprio de ser e de educar apropriado às especificidades dos sujeitos a quem a educação de jovens e adultos se destina, com perfil próprio, sujeitos que têm especificidades tais como de classe, raça e gênero. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, 2000). Concordamos com Paiva (2009) que, como modalidade da educação básica, a EJA no Proeja deve ser considerada como política pública de educação integrada de jovens e adultos trabalhadores. O relato a seguir de uma estudante durante a entrevista de 23 de junho de 2015 sinaliza para essa perspectiva ao argumentar que os estudantes do Proeja têm identidade com o trabalho, “pois é um público que trabalha, são pessoas que ficaram um tempo parado, então dá trabalho para o professor se ajustar nessa didática” (SIMONE DE BEAUVOIR, estudante). Desse modo, a educanda destaca como característica dos alunos do Proeja sua relação com o trabalho, ou seja, são trabalhadores que estudam.

Além de a dimensão do trabalho ser fundamental para a compreensão do ser desses estudantes, a educanda também destaca que muitos deles ficaram certo tempo parado, ou seja, sem estudar, fora da escola, por vários motivos, não abordados em sua fala, mas comuns aos jovens e adultos trabalhadores, como por exemplo, a necessidade de trabalhar para sustentar a si e sua família e a própria inadequação da escola em respeitar suas necessidades e especificidades como trabalhadores estudantes. Nesse sentido, o relato da educanda também sinaliza para a necessidade de os professores atuantes nos cursos do Proeja desenvolverem metodologias que respeitem as especificidades dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores. Assim, se do ponto de vista legal a LDB 9.394/1996, o Parecer CEB nº 11/2000 e o Documento Base do Proeja (2007) recomendam a necessidade de buscar condições, alternativas, currículos adequados à realidade e às especificidades dos jovens e adultos, levando em conta seus saberes, conhecimentos, experiências de vida e de trabalho, na prática a efetivação desse direito ainda se apresenta como um dos desafios de uma práxis educativa comprometida com a formação humana dos estudantes do Proeja. Portanto, quando o professor conscientiza-se de que necessita transformar sua prática pedagógica pensando de forma apropriada seu planejamento às especificidades dos estudantes

do Proeja, isso por si só sinaliza uma postura autocrítica de si mesmo como docente, o que pode gerar uma mudança em sua prática, contribuindo para um processo formativo significativo. Esse movimento se revela na entrevista de 19 de março de 2015, quando uma professora argumentou que nós, professores, temos uma “vantagem enorme por trabalharmos no Proeja apesar de nem sempre explorarmos de forma conveniente. Eles têm experiência do mundo do trabalho” (HANNAH ARENDT, professora). Assim, o relato da professora é revelador e sinaliza questões que temos defendido no desenvolvimento desta investigação. Para a docente os estudantes do Proeja trazem como característica principal o fato de serem trabalhadores e ainda pais e mães de famílias. Alguns já têm filhos e os trazem para a escola. De acordo, com a professora, é fundamental o despertar para uma consciência do pertencimento do educando do Proeja ao mundo do trabalho e a partir daí desenvolver metodologias e conteúdos significativos para a sua vida e que lhe possibilite uma inserção crítica nas relações de trabalho no sistema capitalista.

Nesse sentido, se as diferentes disciplinas do currículo escolar dos cursos do Proeja, inclusive a filosofia, se deixarem fecundar pela realidade dos jovens e adultos trabalhadores, valorizarem os conhecimentos vividos e praticados pelos estudantes e estabelecerem um diálogo crítico em torno das relações sociais de produção capitalista produtora das diferentes formas de desigualdades (sociais, econômicas, culturais, raciais, geracionais, de gênero, de orientação sexual), contribuirão para a integração curricular e para um processo de formação humana integrada no Proeja. Em síntese, o Proeja busca romper com um projeto educacional claramente conservador e dualista que separa de um lado a formação profissional e de outro a formação humanística, além de priorizar o caráter mercantilista da educação. Desse modo, a “gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto 2.208/1997 e a publicação do Decreto 5154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela remoção do entulho autoritário” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 22). Esse movimento foi resultado de um embate teórico e político em torno de projetos distintos de educação, em que um deles, motivado por interesses dos empresários e da Confederação Nacional da Indústria (CNI), buscava manter a separação e a dualidade entre formação profissional e formação humanística; por sua vez, o outro, encampado pela classe

trabalhadora, sindicatos e movimentos sociais, lutava para superar a dualidade histórica da educação brasileira por meio de uma proposta unitária de educação.

3.1 DIÁLOGOS ENTRE EJA, PROEJA E FILOSOFIA NO IFES.

A história da EJA na rede federal de educação profissional e tecnológica nos remete à criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA). Embora o ensino profissional público tenha como marco a iniciativa de Nilo Peçanha, com a criação das EAA, em algumas capitais de estados da Federação, a finalidade educacional voltava-se ao ensino de ofícios manuais ou mecânicos para a moralização dos costumes, controle e disciplinamento dos “desvalidos da sorte” (MANFREDI, 2002). Foi na década de 1930, com a consolidação do modelo de industrialização e a ascensão da burguesia industrial, que se estabeleceu uma nova função para a escola: a qualificação de mão de obra para a indústria. Assim, conforme já indicado, o reordenamento do sistema escolar foi resultado das leis orgânicas do ensino secundário, instituídas com a reforma de Gustavo Capanema de 1942. Essa dualidade, que perpassa a história de nossa educação, tem uma marca estrutural desde as chamadas leis orgânicas.

Dessa forma, a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, sancionada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Entretanto, ainda que no discurso de Capanema o caráter do ensino fosse “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, acentuando neles a consciência patriótica e a consciência humanística” (CARTOLANO, 1985, p. 60), na prática a reforma ramificou o ensino e acentuou a dualidade entre a formação propedêutica e a profissional. Nessa organização curricular, a filosofia compunha os currículos dos cursos, mas no decorrer dos anos teve sua carga horária reduzida, o que sinaliza o processo de extinção da filosofia como disciplina do ensino secundário. Ainda segundo essa autora, a diversificação de grupos e disputas ideológicas continuou presente nas reformas educacionais. A reforma de Francisco Campos, em 1932, incorporou a disputa entre liberais e católicos e foi influenciada pelo Manifesto da Educação Nova, de 1932. Naquele período, o ensino secundário voltava-se para a formação do homem e enaltecia a lógica na composição curricular, ao lado de disciplinas como

psicologia e história da filosofia. Em 1961 foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n.º 4.024/1961, fruto do debate que se estendia desde o final da década de 1940. Nessa nova legislação, o ensino de filosofia, para o Conselho Nacional de Educação (CNE), tinha como objetivo proporcionar aos estudantes uma visão mais ampla dos problemas escatológicos, ou seja, aqueles de ordem metafísica. Entretanto, a filosofia deixou de ser disciplina obrigatória e, no sistema federal de ensino, constava como disciplina complementar, presente apenas no 2º ciclo (MANFREDI, 2002). A partir de 1964, especialmente no período do chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional assumiu importância fundamental no sentido de fornecer mão de obra “qualificada” para o mercado capitalista em expansão. Os acordos assinados pelo governo brasileiro com a Usaid (United States Aid Internacional Development) demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e promover de forma acelerada a formação de mão de obra para o mercado. Esses acordos induziram a legislação do período e fundavam-se nos seguintes pressupostos: educação e desenvolvimento, educação e segurança, e educação e comunidade, cujos objetivos eram:

Formação rápida de profissionais que respondessem às necessidades primeiras do país, no que diz respeito à tecnologia avançada, mediante cursos de ciências aplicadas ou aplicáveis a curto e médio prazo [...]; formação de cidadãos “conscientes”, entendendo-se por consciente o civismo, o desejo de resolver os problemas brasileiros ligados à segurança da ordem interna; e, ainda, a ligação escola-comunidade ou escola-empresa(rio), que se consolidou na profissionalização universal do 2º grau e na participação do patronato [...] nos conselhos universitários (CARTOLANO, 1985, p. 72).

Nesse contexto, o modelo educacional voltado para o desenvolvimento econômico e a segurança nacional priorizou o ensino tecnológico em detrimento das humanidades no currículo secundário. Desse modo, o CNE, por meio da Resolução nº 36/1968, tornou a filosofia uma disciplina optativa e, posteriormente a LDB nº 5.692/1971 tornou profissionalizante o 2º grau (antigo secundário), e a filosofia foi extinta do currículo. O ensino profissional visou ao “aperfeiçoamento das funções de discriminação social, via escolaridade” (CARTOLANO, 1985, p. 75). Portanto, após a ditadura civil-militar e a mobilização da sociedade civil organizada, por meio de entidades educacionais e científicas, houve um movimento forte pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição de 1988.

Dessa forma, a luta pela democratização da sociedade brasileira esteve associada à luta por uma educação unitária que abrangesse desde o ensino infantil até o ensino médio. Nesse contexto, a luta teórica e política travada em especial pelos educadores dos campos trabalho e educação afirmava a necessidade de vincular a educação à prática social e de compreender o trabalho como princípio educativo e não como mercadoria (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 35). Assim, a Lei nº 5.692/1971 buscou atender à demanda de técnicos de nível médio e ao mesmo tempo impossibilitar o acesso ao ensino superior às classes trabalhadoras, destinando o ensino superior aos filhos das elites:

O ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. Enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 34).

No entanto, também foi na década de 1980 que se protagonizou a mobilização pela redemocratização e valorização da educação e com isso, a discussão da reinclusão da filosofia no currículo foi retomada. Na rede estadual de ensino do Espírito Santo a instituição da filosofia ocorreu em 1986 (OLIVEIRA, 2009) enquanto na ETFES somente retornou em 1996, após a publicação da LDB nº 9.394/1996. De fato, como já sinalizado, o conjunto da legislação voltada para a educação na década de 1990, com destaque para a LDB nº 9.394/1996 e outros instrumentos legais do período, dentre os quais o Decreto nº 2.208/1997 e a Portaria nº 646/1997, regulamentou a fragmentação e o aligeiramento da educação profissional, explicitadas em ações como o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR).⁵⁷ Assim, após a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, travou-se uma batalha política e teórica para revogar o Decreto nº 2.208/1997 e romper com um projeto educacional claramente conservador e dualista que separava de um lado a

⁵⁷ Para um maior aprofundamento sobre o PLANFOR, remetemos o leitor à tese de doutorado de Ferreira (2006), cujo título é *A educação profissional no planejamento plurianual do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)*.

formação profissional e de outro a formação humanística, além de trazer em seu bojo uma concepção de educação de caráter mercantilista. Porém, o que se percebe na prática é que apesar de o governo Lula ter substituído o Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto 5154/2004, ainda não se rompeu com a dualidade da educação brasileira e com a concepção mercantilista que subordina a educação aos imperativos do mercado e do capital. Desse modo, o próprio Decreto nasce permeado de contradições:

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 27).

A fragilidade democrática do Decreto nº 5154/2004 resultou tanto de seu caráter impositivo quanto das forças antissociais presentes na disputa pelo seu conteúdo político e pedagógico. As frações das classes burguesas representadas no Congresso Nacional se organizaram para defender seus interesses e impedir que o Decreto representasse um importante passo na construção de uma concepção emancipatória de educação para as classes trabalhadoras, pois “seria um fortalecimento de forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 30). É nesse contexto histórico de contradições, disputas teóricas e políticas que culmina o Decreto nº 5.154/2004, que buscou restabelecer as “condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa política na década de 1980” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 37) e apontou como direção uma base unitária e politécnica do ensino médio. Foi nesse contexto que, entre os educadores dos campos trabalho e educação, se desenvolveu a concepção de politecnia como o “[...] domínio [por parte dos trabalhadores] dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2014, p. 140), resgatando a integração entre trabalhos intelectual e manual. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a politecnia busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana na totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, procura construir

uma educação que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, tendo como perspectiva a formação humana integrada do educando, em especial, do jovem e do adulto trabalhador do Proeja. Por conseguinte, o surgimento do Proeja no âmbito da rede federal, como vimos por meio do Decreto nº 5478/2005, e posteriormente a extensão do Programa para além da rede federal, pelo Decreto nº 5840/2006, vieram como possibilidades de superação da dualidade da educação brasileira e de participação de um novo perfil de estudante, oriundo da escola pública, porém com diferentes níveis de cognição, faixa etária e expectativas de vida, ou seja, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Assim, o Proeja, nas suas contradições, foi pensado para se tornar uma política de inclusão educacional perene ao longo da vida e auxiliar na humanização dos trabalhadores que estudam, valorizando seus saberes e subsidiada por um currículo integrado. Desse modo,

O Proeja pode ser analisado nesse contexto como uma política de inclusão social criada sob a lógica de que os serviços educativos devem servir aos pobres. Especificamente, quando obriga os Institutos Federais a atender à educação de jovens e adultos (EJA), reconhecidamente uma população que foi alijada do seu direito social, em instituições que se tornaram elitizadas no quadro geral precário da educação pública no país (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 92).

Como visto neste trabalho, se por um lado o Proeja traz a marca de uma política de inclusão social, contraditoriamente, por outro, essa política se caracteriza por ser focalista, compensatória. Assim, a partir dos estudos de Vitorette (2014), percebemos o caráter contraditório do Proeja e a persistência de seu caráter compensatório quando não se efetiva como política pública de Estado, permanecendo ainda uma enorme distância entre o que propõem as intenções prescritas e a efetiva materialização do Proeja na rede federal de educação profissional e tecnológica, *locus* especial do programa. No decorrer de sua existência o Ifes, que nasceu voltado para os desvalidos da sorte, ou seja, para os pobres, os trabalhadores, em função das exigências do desenvolvimento socioeconômico brasileiro, se elitizou, passando por diversas mudanças de cunho institucional e de nomenclaturas.⁵⁸ Nesse contexto histórico, considerando-se os

⁵⁸ Em 1937, com a denominação de Liceu Industrial de Vitória, passou a formar profissionais habilitados para a produção industrial. Em 1942, foi inaugurada a Unidade de Ensino de Jucutuquara, em Vitória. A partir de 1965, passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Espírito Santo e em 1999, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. Em dezembro de 2008, nova nomeação: Instituto Federal do Espírito Santo. Atualmente, o Ifes é composto por 23 *campi* e por

estudos de Freitas (2010), encontram-se registros de matrículas de estudantes adultos com até 32 anos de idade para um curso que funcionou de 1918 até 1932. As matrículas destinavam-se a um curso de qualificação profissional, com possibilidade de conclusão do ensino primário, concomitantemente ou não. Outra referência de oferta de escolarização para o público da EJA foi um curso de aprendizagem, com duração de três anos, que visava à qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores, para suprir as necessidades mais urgentes das indústrias e da construção civil, em 1961 (PINTO, 2006, p. 114). Portanto, como já mencionado, é dentro dessa contextura histórico-social que em 2001 foi criado o Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (Emjat), no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, na época ainda Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes). A oferta desse curso nasceu da “experiência voluntária de um grupo de professores, com o objetivo de formar cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuir para o crescimento da sociedade em que vivem” (FERREIRA et al., 2007).

Cabe ressaltar que em 2001, período de criação do Emjat, vigorava o Decreto nº 2.208/1997, postulando a separação entre a formação profissional e a educação básica, o que impossibilitava a integração entre as formações técnica e humana. Em 2006, o Emjat viveu uma grande mudança curricular no processo de transição para o Proeja, adequando-se às determinações dos Decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006. Dentre essas adequações, destacamos as mudanças no processo seletivo⁵⁹ e a duração do curso, de quatro anos. Os dois anos iniciais contemplavam disciplinas de cunho propedêutico e os dois finais, disciplinas específicas do ensino técnico, o aumento da carga horária total e da oferta de vagas. De acordo com Freitas (2010), os professores e a coordenação envolvida na criação do Emjat, depois de muito diálogo, deliberaram que a melhor organização curricular para atender as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos se daria por eixos temáticos, tais como: I – “O homem inserido na casa”; II – “O homem inserido na comunidade”; e III - “O homem inserido no mundo globalizado”. Com

diversos polos da educação a distância e se caracteriza por atuar com uma oferta que abrange desde a formação inicial de trabalhadores até a pós-graduação na modalidade presencial e com cursos a distância (Disponível em: www.ifes.edu.br. Acesso em: 12 dez. 2015).

⁵⁹ No Emjat, os alunos, ao terminarem o ensino médio, podiam optar por fazer um curso técnico, mediante uma seleção interna. Com as mudanças, eles passaram a optar, no ato da inscrição, entre os cursos ofertados pelo *campus*.

essa proposta, esperava-se que as diversas áreas do saber utilizassem os temas para gerar situações-problemas relevantes e que, a partir daí e, se possível, de forma interdisciplinar, criassem uma práxis docente com vistas a superar a organização estanque entre as disciplinas de conhecimento geral, para então desenvolver os conteúdos específicos, tendo ainda o projeto integrador⁶⁰ como meta. Conforme já indicado, no Proeja são ofertados os cursos Técnicos Integrados de Segurança do Trabalho (vespertino), de Metalurgia e Materiais (noturno) e de Técnico em Guia de Turismo (noturno)⁶¹ e o curso de Qualificação Profissional “Cadista para Construção Civil”. Com efeito, a presença da EJA tem provocado importantes movimentos em favor da discussão não só do projeto que se pretende construir, mas também do que tem vigorado na rede federal de educação técnica há mais de cem anos, consideradas as variações pelas quais passou ao longo desse tempo. Assim, a entrada da EJA no Ifes tem provocado confronto teórico e político em torno de uma proposta de formação humana que “traz no seu bojo o questionamento do sentido atribuído à escolarização e à formação profissional” (MOURA et. al., 2010, p. 2).

A partir desse questionamento é possível conceber a EJA na perspectiva de uma cidadania popular, o que requer, então, pensá-la em outra base antropológica, afirmadora da dignidade dos sujeitos historicamente explorados e à margem do direito à educação e à totalidade dos bens necessários à vida. Dessa forma, busca-se superar a ideologia neoliberal burguesa que tem transformado a educação em mercadoria e o direito à educação em benefício. Portanto, afirmar a EJA como direito significa reconhecer o direito dos jovens e adultos a educar-se ao longo da vida, buscando desenvolver todas as virtualidades e potencialidades de que são capazes, tendo como horizonte um processo de formação humana e não um simples

⁶⁰“O projeto integrador se constituiu em um componente curricular diferente dos demais por não apresentar em sua estrutura um conteúdo prescrito ou a *priori* como as demais disciplinas do curso do Proeja. Os conteúdos a serem desenvolvidos surgem a partir das vivências, experiências e saberes dos estudantes e professores, ou seja, da prática social onde estão inseridos, como por exemplo, o mundo do trabalho, o universo familiar, religioso e cultural. É a partir da problematização e reflexão dessa realidade que professores e educandos escolhem um tema gerador para desenvolverem durante os três primeiros módulos dos cursos do Proeja” (OLIVEIRA, ZEN, 2014, p.124).

⁶¹O curso de Edificações foi extinto em 2014 pela Coordenadoria de Edificações, que alegou que os estudantes do Proeja não tinham base para prosseguir nos estudos com aproveitamento, ficando ora retidos, ora reprovados. Como já sinalizado, o curso ainda está em funcionamento para a conclusão da última turma ingressante. Assim, no lugar do curso de Edificações a coordenadoria do Proeja se mobilizou para criar no mesmo ano o curso de Técnico em Guia de Turismo.

treinamento para o mercado de trabalho. Por certo, a burguesia brasileira sempre negou a escolaridade básica e, como consequência, uma formação humana à maioria dos jovens e adultos trabalhadores. Em seu projeto sempre esteve uma educação unidimensional a serviço do mercado e do capital. Seu objetivo sempre consistiu na oferta de uma educação profissional descolada da formação de cultura geral capaz de desenvolver a consciência crítico-transformadora das relações de produção capitalistas. Sem esse horizonte de formação humana integrada, conforme explicitada pelo Documento Base do Proeja (2007), só restou aos trabalhadores um adestramento polivalente, cujo objetivo é formar trabalhadores obedientes, dóceis e conformados aos valores e à ideologia do capital. Assim, o diagnóstico da EJA e do Proeja, quando da elaboração do Documento Base, evidenciava a grave situação educacional do país, trazendo a reflexão de que a integração é um dos grandes desafios da modalidade e do programa, e de que a oferta de ambos deve estar “[integrada] com a educação básica [...], com a formação para o trabalho, com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo-cidade), geracionais etc.” (BRASIL, 2007, p. 18).

Nesse sentido, Alves (et al, 2014) atualizando a análise da situação das demandas de escolarização básica da população jovem e adulta no Brasil, a partir dos dados da rede do programa Observatório da Educação/Capes,⁶² observa a não cobertura da educação básica, principalmente no que se refere à efetivação do direito à educação da população, a partir de 15 anos ou mais. Desse modo, os números revelam a face brutal e real da produção das desigualdades educacionais no país, “quando temos 68,8% dos brasileiros, com 18 anos e mais (cerca de 92,6 milhões), que não concluíram a educação básica” (ALVES et al, 2014, p. 30). Dessa forma, se considerarmos o quantitativo de pessoas, em cada faixa etária, que não concluíram a educação básica e estão fora da escola, totalizamos um percentual de 52% da

⁶² Como já referido, o projeto do Observatório da Educação (Obeduc) tem como Convênio ou AUXPE n.º 13769_OBEDUC_2012 e título: “Desafios da Educação de Jovens Adultos à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”. O Observatório da Educação tem como centralidade o fortalecimento, consolidação e aprofundamento das pesquisas no âmbito da EJA à educação profissional, a partir da rede constituída pelo Edital nº 3/2006 Proeja Capes-Setec. Busca estabelecer diálogos entre a produção dos programas de pós-graduação em educação da UFG, UFES, UnB e gestores e profissionais da escola básica envolvidos com as políticas e ações da EJA nas diferentes configurações de sua oferta, assumida pelas redes públicas nos sistemas municipais, estadual, distrital e federal em suas relações com o mundo do trabalho.

população de 15 anos e mais, o que significa aproximadamente 75,4 milhões de pessoas que poderiam ingressar (ALVES et al, 2014) à educação de jovens e adultos, número superior ao atendimento da educação “regular”. Sem dúvida, os dados acima justificam a necessidade de desenvolver e fortalecer as políticas públicas de educação integrada para os jovens e adultos trabalhadores, em específico, o Proeja. Assim, o princípio da inserção orgânica da modalidade EJA nas redes públicas, principalmente nos Institutos Federais, é posto em xeque, dado o descumprimento da obrigatoriedade da oferta, conforme prevista tanto no Decreto nº 5.840/2006 (10% da oferta de matrícula do Instituto), e da Lei nº 11.982/2008, que prevê a destinação de 50% das matrículas voltadas para o ensino médio integrado, prioritariamente para a EJA, o que revela na prática, como já referido, a não efetivação do Proeja como política pública de formação humana dos jovens e adultos trabalhadores. Conforme se observa nos dados gerais de matrículas, disponibilizados pelo Censo de 2014 (MEC/Inep), a oferta de EJA na rede federal evidencia um refluxo, que entendemos influenciado pela proposta de uma nova política tornada carro-chefe do governo Dilma, com a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (OLIVEIRA, SCOPEL, 2016, p.134). Assim, em relação à cobertura da oferta de EJA integrada à educação profissional de nível médio, nos sistemas públicos e na rede privada podemos observar um maior empenho das redes estaduais, em detrimento da rede federal, como demonstrado abaixo:

Tabela 1. Número de matrículas na EJA integradas à educação profissional de nível médio por dependência administrativa (2014).

	Total	Presencial e semipresencial			
		Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	42.875	11.595	19.276	429	11.575

Fonte: MEC/Inep/Deed/Sinopse Estatística da Educação Básica (2014).

Assim, percebemos que entre os entes federados, a rede estadual é a que tem a maior número com respectivamente 19.276 matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio; seguida pela rede federal com 11.595 matrículas e por fim pela rede privada, com 11.575 matrículas. Cabe destacar que a redução do número de matrículas no âmbito da rede federal, no caso específico da unidade do Ifes, lugar da pesquisa, tem se materializado, como já mencionado, no fechamento

do curso de Edificações e na tentativa de fechamento do curso de Metalurgia e Materiais pela instituição. Assim, evidencia-se claramente o descumprimento da legislação que prevê no mínimo 10% do total das vagas de ingresso da instituição para o Proeja, conforme o quadro abaixo:

Quadro 7. Oferta de vagas de EJA no ensino médio integradas à educação profissional por *campus* no Ifes no período de 2011 a 2015.

<i>Campus</i>	Segmento do curso de EP	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Alegre	Técnico	80	40	76	-	-	196
Colatina	Técnico	124	25	-	-	-	149
Itapina	Técnico	40	40	40	-	-	120
Santa Teresa	Técnico	30	40	56	32	64	222
Venda Nova do Imigrante	Técnico	40	42	40	-	-	122
Vitória	Técnico	339	216	216	220	260	1.291
	Qualificação					40	
Total		653	403	428	252	364	1.736

Fonte: Editais dos Processos Seletivos – Ifes.

Desse modo, de forma contraditória, o que se verifica na prática, por meio dos dados acima, é o contrário do que tem apontado a legislação, ou seja, a negação da oferta e o fechamento de cursos do Proeja do Ifes. Conforme esses dados, a não efetivação do Proeja como política pública se manifesta, por exemplo, na redução da oferta de vagas e na ausência de oferta de cursos do Proeja nos *campi* de Colatina, Itapina e Venda Nova do Imigrante, que a partir de 2011 tiveram o número de vagas reduzido e a partir de 2013 não passaram a ofertar mais cursos do Proeja. Nesse sentido, cabe destacar que o *campus* Vitória mantém a oferta, que desde 2012 vem aumentando, representando sozinho em torno de 4% da oferta de cursos do Proeja. No entanto, sabemos que essa oferta ainda é insuficiente do ponto de vista da efetivação do direito à educação como preconizado pela legislação que criou o Proeja, ou seja, 10%. Assim, a luta da Coordenadoria do Proeja para manter a oferta dos cursos atuais e criar cursos tem impulsionado também os outros *campi* do Ifes a retomar a oferta do Proeja, o que, se concretizado, significará a retomada da garantia legal do direito à educação para as demandas potenciais de educação integrada à educação profissional para as classes trabalhadoras. Nesse sentido, como já mencionado, cabe destacar o protagonismo dos estudantes, professores e da Coordenadoria do Proeja em defesa da conservação do curso de Metalurgia e

Materiais, como um dos momentos mais significativos vividos no desenvolvimento desta pesquisa, que sinaliza para uma práxis educativa de formação humana dos sujeitos comprometidos com o programa. Desse modo, durante a entrevista de 23 de junho de 2015, uma estudante relata sua participação e protagonismo em defesa da continuidade do curso de Metalurgia e Materiais do Proeja:

É exatamente isso aí que estamos vivenciando aqui no Proeja no *campus* Vitória. A nossa luta, o debate que nós vamos fazer aqui hoje à tarde no Proeja pra gente não deixar que esse direito nosso adquirido por lei venha a ser atropelado por uma coordenadoria ou outra, sem nada a Coordenadoria de Metalurgia resolveu fechar o curso, ora isso não pode existir, sem procurar a Coordenadoria do Proeja, sem fazer uma reunião, sem fazer um levantamento, sem debater com os interessados. Isso não pode acontecer. Então se a gente hoje não se organizar, não se juntar em defesa do Proeja, não é só a Metalurgia, como eu cheguei na sala e falei, não é só questão da Metalurgia, se a gente abre o espaço pra que a Metalurgia feche com o Proeja, outras coordenadorias vão fazer o mesmo. Como aconteceu com a Coordenadoria de Edificações (ANITA GARIBALDI, estudante).

Portanto, como explicitado no relato da educanda, se não fossem a organização e a luta da Coordenadoria do Proeja, de alguns professores comprometidos com o programa e de estudantes que se mobilizaram em algumas ações, como o ato e o fórum em defesa do Proeja, entre os mais significativos, o curso técnico de Metalurgia e Materiais teria sido fechado. Esse movimento foi muito significativo e contou com mobilizações e passeata pelas ruas de Vitória, envolvendo a comunidade escolar, movimentos estudantis, fórum de EJA e representantes de movimentos sociais. Decerto, a participação e o protagonismo dos estudantes e docentes foram fundamentais para que a Coordenadoria de Metalurgia revisse sua decisão de fechamento imediato do curso, e por isso ela manteve a oferta semestral de vagas.⁶³ A estudante também explicita que o curso de Edificações foi extinto, o que demandou da coordenadoria do Proeja a mobilização e a atuação político-pedagógica de professores e estudantes para que o mesmo não acontecesse com o curso de Metalurgia e Materiais, que continua sendo ofertado no período noturno, enquanto no curso de Segurança do Trabalho a oferta se dá no período vespertino. Desse modo, a luta travada no âmbito do Proeja materializa-se em torno da defesa de um princípio constitucional caro à democracia, o direito à educação em todos os

⁶³ Nesse sentido, cabe destacar que o edital do processo seletivo simplificado para os cursos do Proeja publicado em 3 de outubro de 2016 ofertou vagas para os *campi* de Santa Teresa e Vitória. No *campus* de Santa Teresa foram ofertadas 30 vagas para o curso de Agroindústria. No *campus* de Vitória foram ofertadas 40 vagas para os cursos de Metalurgia e Materiais, Segurança do Trabalho e Guia de Turismo.

níveis de ensino. Nesse sentido, cabe frisar que o Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua meta 10, prevê a oferta de “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p.69). Em 2014 foram feitas apenas 3,7% de matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio integrados à educação profissional, o que nos remete ao enorme desafio que temos pela frente no sentido de tornar real a democracia formal, garantindo na prática a efetivação do direito à educação básica para toda a população, principalmente para quem mais dela necessita, ou seja, a imensa maioria dos jovens e adultos das classes trabalhadoras.

3.3 DIÁLOGOS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ÂMBITO DO PROEJA.

Conforme levantamento de Ana Claudia Ferreira Godinho em sua tese (2012), a produção acadêmica sobre o Proeja até 2009⁶⁴ apresentava 65 trabalhos distribuídos entre 14 estados da Federação (RS, SC, PR, GO, DF, MT, ES, SP, RJ, MG, BA, PB, CE e AL). Esses trabalhos se inserem a partir da indução feita pelo Edital da rede de pesquisa Capes/Proeja-Setec nº 03/2006, que impulsionou investigações nessa área. No entanto, nem todas as pesquisas sobre o Proeja fizeram parte desse Edital. Godinho (2012) destacou em sua tese que, do ponto de vista metodológico, dentre os trabalhos escritos, predomina a abordagem qualitativa com ênfase no estudo de caso e na pesquisa-ação. A autora também realça, como instrumentos para produção e recolha de dados mais utilizados, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. Assim, no levantamento, a autora utilizou os seguintes eixos para classificar as pesquisas, indicando a quantidade de trabalhos em cada um deles: políticas públicas e gestão (23); fundamentos da educação (cinco); tópicos específicos do currículo e metodologia do ensino (25); formação de professores e saberes docentes (quatro); e saberes, narrativas e histórias de vida de estudantes do Proeja (cinco). Desse modo, para o eixo “políticas públicas e gestão”, destacam-se as seguintes temáticas abordadas nas pesquisas: criação do programa; relação entre ingresso e permanência no mercado de trabalho; o perfil dos estudantes do programa; acesso e permanência;

⁶⁴ A pesquisa foi feita pela autora no portal da Capes em janeiro de 2012. Entretanto, o banco de dados da Capes incluía apenas os trabalhos cadastrados até 2009.

exclusão escolar e causas da evasão escolar. Em relação ao eixo “fundamentos da educação”, a autora identificou as seguintes abordagens: interpretações dos conceitos de educação integral e politecnia; representações do trabalho entre os professores do programa; possibilidades de formação omnilateral da classe trabalhadora; políticas de educação dos trabalhadores; sentidos atribuídos à formação pelos sujeitos da EJA. Em seguida, no eixo “tópicos específicos do currículo e metodologia do ensino” destacam-se: currículo integrado; as formas estruturantes do currículo e construção de propostas curriculares. Já para o eixo “formação de professores e saberes docentes”, os trabalhos situam-se dentro da temática “histórias de vida, representações e narrativas de professores”. Para o eixo “saberes, narrativas e histórias de vida de estudantes do Proeja”, foram classificadas as seguintes temáticas: narrativas e saberes culturais ou relações entre saberes escolares e o cotidiano dos estudantes; trajetórias de vida dos estudantes; experiências e identidades.

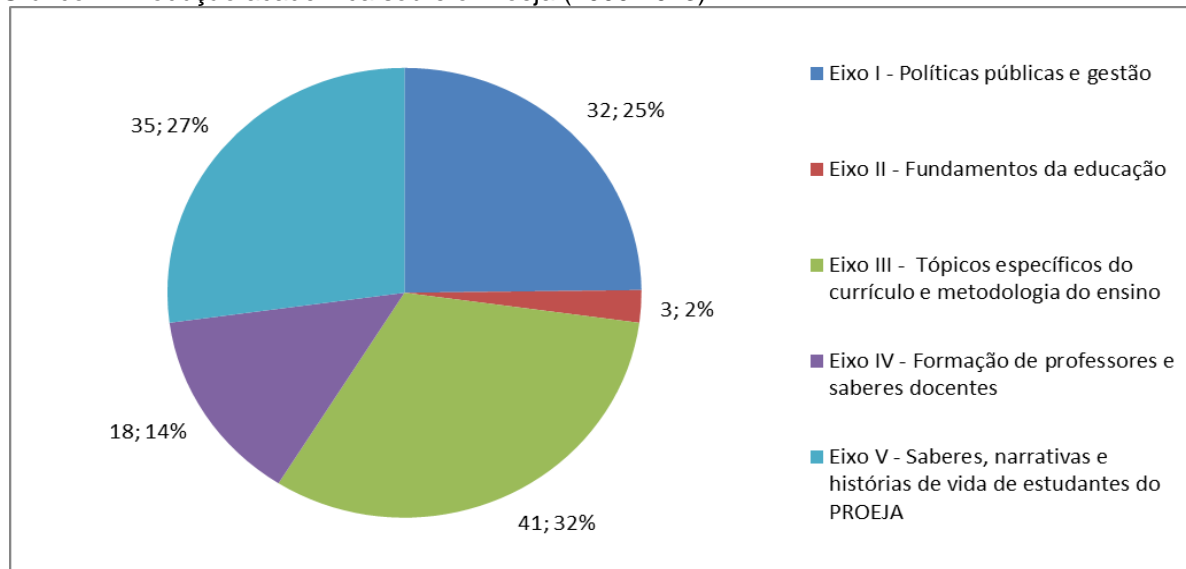
Assim, considerando que a pesquisa de Godinho (2012) rastreou a produção de dissertações e teses sobre o Proeja até 2009, continuamos o levantamento no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2009 até 2012.⁶⁵ Dessa feita, também consultamos o banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES) entre 2009 e 2013.⁶⁶ Em síntese, após a consulta e levantamento nos bancos de dados citados, obtivemos um total de 129 pesquisas sobre o Proeja. Esses trabalhos foram organizados em cinco eixos, seguindo a mesma classificação de Godinho (2012): políticas públicas e gestão (32); fundamentos da educação (três); tópicos específicos do currículo e metodologia do ensino (41); formação de professores e saberes docentes (18); e saberes, narrativas e histórias de vida de estudantes do Proeja (35). Em síntese, a organização das dissertações e teses levantadas revela a predominância de trabalhos no eixo III – Tópicos específicos do currículo e metodologia do ensino, com 41 trabalhos, o que equivale a 32% das pesquisas, bem como no eixo V – Saberes, narrativas e histórias de vida de estudantes do Proeja com 35 trabalhos, representando 27%, enquanto que o eixo II

⁶⁵ O levantamento sobre o descritor Proeja foi feito em 12 de julho de 2014, porém o portal da Capes disponibiliza os trabalhos cadastrados até 2011, o que implica que outras pesquisas poderão ser cadastradas no portal, mas ainda não estão disponíveis para consulta.

⁶⁶ Para as temáticas das dissertações e teses sobre o Proeja, remetemos o leitor ao quadro do Apêndice I deste estudo.

– Fundamentos da educação, tem três trabalhos, o que representa apenas 2% das investigações levantadas, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1. Produção acadêmica sobre o Proeja (2009-2013).



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados no portal da Capes e do PPGE-UFES em 12 de julho de 2014.

Desse modo, a partir das temáticas das dissertações e teses presentes no levantamento, observamos e destacamos que nenhum trabalho abordava a temática da práxis da filosofia no Proeja. Assim, buscamos estudos que se aproximassem da formação humana integrada no Proeja, obtendo apenas dois trabalhos contemplando de forma geral essa temática, apresentados a seguir: o primeiro é a tese de doutorado de Marcelina Teruko Fujii Maschio, intitulada *Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: desafios da integração*, de 2011, que teve como escopo a análise do Proeja a partir da concepção dos sujeitos que participaram de sua instituição na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). A pesquisadora teve como fundamento teórico os princípios relacionados no documento base do Proeja (trabalho, cultura, ciência e tecnologia), que buscam integrar a formação técnica com a formação geral, tendo como meta uma educação profissional que prepare para o exercício da cidadania. Como resultado da investigação, a autora conclui que a instalação do Proeja não foi suficiente para a efetividade desses princípios, permanecendo uma distância entre o prescrito e o vivido, a teoria e a prática. O segundo trabalho é de Rita de Cassia de Almeida Costa, que em sua tese *A política do Proeja e a integração curricular: movimentos instituintes na escola* (2011), desenvolveu uma investigação sobre a

integração curricular na política do Proeja no contexto de uma escola da rede federal no estado do Rio de Janeiro, a partir da legislação sobre o Proeja. A autora procurou investigar as políticas apresentadas na escola, tendo por base os significados atribuídos à integração curricular. Utilizou para isso um estudo de caso do tipo etnográfico. A pesquisa trouxe como resultado a defesa de uma política curricular como produção cultural híbrida na luta por uma significação do currículo para a escola e na escola, na perspectiva relacional. Por sua vez, da pesquisa com o descritor “ensino de filosofia na EJA” no portal da Capes resultaram quatro trabalhos. Entretanto as suas temáticas não estão em consonância com a proposta desta investigação e, portanto, não foram considerados relevantes para o desenvolvimento deste estudo. Do descritor “ensino de filosofia no Proeja” resultaram dois trabalhos que, no entanto, não correspondem à temática proposta por nossa pesquisa. Já para o descritor “ensino de filosofia na educação profissional”, o portal da Capes apresentou 102 trabalhos, dentre os quais destacamos somente os conectados com o tema desta pesquisa.

Assim, o primeiro trabalho é uma dissertação de mestrado acadêmico defendida em 2011 na Universidade Federal do Maranhão, de autoria de Jorge Antônio Soares Leão, que traz como tema “contribuições do ensino de filosofia para a educação profissional técnica de nível médio, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão”. Dentre os trabalhos encontrados, é o que mais se aproxima da temática proposta por este estudo. A pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições do ensino de filosofia na educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Maranhão no *Campus* de São Luís Monte Castelo. Em resumo, a pesquisa traz quatro capítulos: o primeiro analisa a relação entre o mundo do trabalho e a perspectiva histórico-dialética, tendo como interlocutor o pensamento de Karl Marx e Antonio Gramsci; o segundo, partindo da concepção de formação omnilateral presente na filosofia de Gramsci, desenvolve uma reflexão sobre o papel da escola tendo como horizonte a politecnia; no terceiro capítulo, destaca-se o ensino de filosofia e sua importância para a educação profissional técnica de nível médio. Nesse capítulo, o autor busca explicitar os fundamentos epistêmicos e metodológicos do processo de ensino-aprendizagem da filosofia no ensino médio; e no quarto e último capítulo, Leão (2011) apresenta algumas indicações

metodológicas para o ensino de filosofia no contexto da educação profissional técnica no IFES do Maranhão. A pesquisa traz como resultados os desafios encontrados pela filosofia no contexto da educação profissional técnica no ensino médio integrado para adolescentes. Dessa feita, apontamos algumas diferenças substanciais entre nossa pesquisa e a desenvolvida por Leão (2011), que dizem respeito principalmente ao aprofundamento da teorização no campo da Educação de Jovens e Adultos, da formação integrada e da filosofia na perspectiva de uma práxis, tendo como base empírica a observação participante efetivada em uma turma da educação de jovens e adultos, a constituição de uma práxis dialógica da filosofia no Proeja e suas possibilidades para a formação humana integrada de estudantes e professores. Ademais, nossa pesquisa teve como propósito contribuir para a problematização das possibilidades e limites do fortalecimento do Proeja como política pública de educação de jovens e adultos trabalhadores na perspectiva de afirmação do direito a uma educação integrada.

Dessa forma, o segundo trabalho encontrado na pesquisa sobre o descritor “ensino de filosofia na educação profissional” no portal da Capes foi uma dissertação de mestrado acadêmico defendida em 2011 na Universidade Nove de Julho, de autoria de Rita de Cassia Alves das Chagas, que traz como tema “a obrigatoriedade do ensino de filosofia e a formação de professores desta disciplina que atuam em uma região da grande São Paulo”. Essa pesquisa procurou discutir a formação e a atuação do professor de filosofia no contexto da Lei nº 11.684/2008, que torna obrigatório o ensino da disciplina no ensino médio. O referencial teórico adotado se fundamenta em conceitos de Pierre Bourdieu como capital cultural e reconversão. A dissertação procurou analisar a oferta de cursos de graduação em filosofia na cidade de São Paulo, comparando a formação acadêmica e a atuação profissional dos professores. O terceiro trabalho, também uma dissertação de mestrado acadêmico defendida em 2012 na Universidade Federal de Pelotas, de autoria de Letícia Maria Passos Correa, traz como tema “ensino de filosofia no colégio municipal pelotense: uma análise histórica e crítica da disciplina de filosofia de 1960 a 2008”. A pesquisa teve como objetivo perceber o papel desenvolvido pelo ensino de filosofia e sua função formadora de consciências críticas. A pesquisa buscou, por meio de consulta a documentos e entrevistas a professores da instituição escolar, analisar os processos de ensino de filosofia e o percurso histórico da disciplina de 1960 até

2008. Entre os autores que serviram de aportes teóricos à pesquisa são explicitados Joaquim Severino, Sílvio Galo e Demerval Saviani. A pesquisa concluiu que o Colégio Municipal Pelotense foi pioneiro no ensino da filosofia. Durante a revisão de literatura também pesquisamos no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) para levantar a produção sobre o Proeja de 2007 a 2015. No levantamento adotou-se o critério de seleção dos Grupos de Trabalho (GTs) que têm se destacado por desenvolver em âmbito nacional trabalhos sobre o programa. Dessa forma, procuramos no “GT-09 – Trabalho e educação” e no “GT-18 – Educação de Jovens e Adultos” pesquisas que abordassem o Proeja e a presença da filosofia no respectivo programa.⁶⁷ Portanto, a análise das produções revelou que houve apenas um trabalho no GT-09 sobre o Proeja em 2007;⁶⁸ em 2008, houve cinco trabalhos, sendo um do GT-18; já em 2009 apenas um trabalho foi produzido no GT-09; em 2010 houve quatro trabalhos, todos do GT-18; em 2011 encontramos seis trabalhos, dois do GT-09 e quatro do GT-18. Em 2012, foram encontradas quatro pesquisas, uma do GT-09 e três do GT-18; em 2013⁶⁹ encontramos dois trabalhos do GT-18; por último, em 2015, não houve nenhum trabalho no GT-09, ao passo que no GT-18 encontramos seis trabalhos.

Dessa feita, considerando o levantamento da produção entre 2007 e 2015 no *site* da Anped sobre o Proeja, encontramos 29 trabalhos ao todo, a maior parte do GT-18, com 23 trabalhos. Outro aspecto relevante nesse estudo é que desses 29 trabalhos, 10 foram produções de pesquisadores vinculados à rede Proeja/Capes/Setec-ES, que, como referido, tem sua continuidade por meio do Observatório da Educação (Obeduc), do qual fazemos parte como pesquisador. Pode-se verificar que a investigação da produção sobre o Proeja apresentou trabalhos dedicados a analisar os desafios políticos e pedagógicos do estabelecimento do programa na rede federal de educação; a dualidade estrutural entre educação geral e educação profissional; o currículo integrado; metodologias e práticas pedagógicas que contribuem para a integração curricular; a formação de professores para atuar no Proeja; e a inclusão de alunos surdos no Proeja. Em síntese, também não encontramos nesse

⁶⁷ Como já sinalizado anteriormente, o quadro completo com os respectivos nomes dos trabalhos (dissertações e teses) se encontra no apêndice deste trabalho.

⁶⁸ Ano de início do financiamento do Proeja/Capes/Setec, o que justifica a produção de apenas um trabalho sobre o programa nesse ano.

⁶⁹ Como já referido, em 2013, tem início a rede de pesquisa constituída pelas universidades UFG, UFES e UnB do Observatório da Educação.

levantamento nenhum trabalho que abordasse a presença da filosofia na educação de pessoas jovens e adultas na educação profissional e nem no Proeja. Isso significa que os estudos da rede de pesquisa Proeja/Capes/Setec e atualmente na rede Obeduc não têm enfatizado os fundamentos da educação em especial e a presença de uma práxis da filosofia no Proeja, objeto de nossa investigação. Em seguida também se pesquisou nos periódicos da Scientific Electronic Library On-line (SciELO) (www.scielo.org) o descritor “ensino de filosofia”, encontrando-se 98 artigos. Sendo assim, consideramos os trabalhos que refletissem sobre o ensino de filosofia no ensino médio, dentre os quais destacamos o artigo “O ensino da filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas”, de Zita Ana Lago Rodrigues (2012). Esse trabalho trata das políticas educacionais contemporâneas, tendo por base a LDBEN nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e suas implicações para o ensino da filosofia no Brasil e buscou analisar os aspectos históricos e legais da reintrodução do ensino de filosofia nas escolas de nível médio.

Por sua vez, o trabalho que traz como tema “Ensino de filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci”, de autoria de Renê José Trentin Silveira (2013), analisou a relação entre o ensino de filosofia e a formação para a cidadania. O autor examinou a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio e, a partir dessa análise, argumenta que a concepção de cidadania que emerge desses documentos é a liberal burguesa, formal e não substancial. Desse modo, simultânea e contraditoriamente, a concepção liberal burguesa defende os direitos e deveres do cidadão e sua preparação e qualificação para o mercado de trabalho, mas na prática impossibilita aos sujeitos o exercício desses direitos. O autor contrapõe a esse sentido liberal de cidadania outra concepção, ancorada no pensamento de Antonio Gramsci. Para Gramsci, como já vimos, a escola autenticamente democrática deve ser capaz de desenvolver um processo formativo que alce o aluno à condição de trabalhador e governante, ou seja, de cidadão pleno, síntese entre o técnico e o político. Finalmente se discutem algumas implicações da concepção dessa noção de cidadania para a prática do ensino da filosofia. Já o trabalho de Antônio Joaquim Severino (2010), “Formação política do adolescente no

ensino médio: a contribuição da filosofia”, defende o argumento de que a função do ensino de filosofia consiste em comprometer-se como reflexão que propicia aos sujeitos a busca pelo sentido da existência humana no mundo. E como a existência humana se dá pela produção social, é fundamental estabelecer a relação do conhecimento filosófico com a dimensão política da existência humana. Dessa forma, o autor defende o estabelecimento de uma relação indissociável entre a formação filosófica e a formação para a cidadania, entendida como a forma atual da realização humana mais completa na sociabilidade burguesa.

A pesquisa de Altair Alberto Fávero, Filipe Ceppas, Pedro Erginaldo Gontijo, Sílvia Gallo e Walter Omar Kohan (2004), que traz como tema “O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais”, foi desenvolvida no Brasil em 2004 por solicitação da Unesco. Teve como objetivo mapear as condições do ensino de filosofia no país em seus diversos níveis, com especial ênfase no ensino médio. Não teve, portanto, intenção de analisar, mas apenas descrever, de forma mais detalhada possível, as diferentes condições do ensino de filosofia nas regiões brasileiras no período da investigação. A primeira parte oferece uma visão panorâmica do ensino de filosofia no Brasil; a segunda discorre sobre a presença da filosofia nos níveis fundamental, médio e superior de ensino; a terceira, sobre o processo de ensino e aprendizagem da filosofia no ensino médio no país; a quarta parte trata da formação e prática docente de filosofia; e na quinta, discute-se o significado social da filosofia e de seu ensino. Se de um lado o texto não intenta analisar detalhadamente a presença da filosofia na educação brasileira, presta, a nosso ver, uma importante contribuição ao mapear e sistematizar a situação nacional do ensino de filosofia.

Em síntese, os diálogos sobre a produção acadêmica do Proeja têm apontado para a importância das pesquisas desenvolvidas a partir da indução e do financiamento do Edital Proeja/Capes/Setec e da rede de pesquisa constituída pelo Observatório da Educação (Obeduc), que como já referido, têm dado continuidade às pesquisas no campo da EJA e do Proeja. Também cabe destacar, como já referido, a ausência de pesquisas sobre a presença da filosofia na EJA, na educação profissional e no Proeja nessas produções, o que evidencia a necessidade de pesquisas como a nossa, problematizando a interface entre o Proeja e a filosofia, tendo em vista a

formação humana integral. Assim, o contexto atual de golpe de Estado perpetrado em nossa democracia pelas frações da classe dominante (mídia, parlamento e judiciário) e pelas medidas antissociais que o presidente ilegítimo vem tomando em relação à saúde e à educação tem se materializado, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746⁷⁰, de 22 de setembro de 2016, que tem por finalidade o aligeiramento e a fragmentação da formação dos estudantes no intento de destruir todas as experiências de formação humana integral que a rede federal de educação tecnológica vem construindo há décadas. Frente a essa realidade, que representa um retrocesso social e educacional, se faz cada vez mais necessária uma investigação como a desenvolvida neste trabalho, trazendo a lume e reafirmando a importância da práxis filosófica na formação humana omnilateral de estudantes e professores do Proeja.

⁷⁰ A MP nº 746, foi aprovada no Senado Federal no dia 08 de fevereiro de 2017, por 43 votos a favor e 13 contra. Publicada no Diário Oficial da União no dia 17 de fevereiro de 2017. A MP nº 746 altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção Nacional e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Dentre as principais modificações instituídas estão as que se referem ao currículo do Ensino Médio, ou seja, torna obrigatórias no currículo do Ensino Médio, apenas o ensino de Matemática, Português e Língua Inglesa. Os demais componentes curriculares (Geografia, História, Biologia, Química, Física, Artes e Educação Física) poderão ser ofertados a cargo do estabelecimento de ensino. As disciplinas de Filosofia, Sociologia também não são mais obrigatórias na formação dos estudantes e poderão ser desenvolvidas de forma transversal no currículo. Assim, busca adaptar o trabalhador à lógica do capital, ao reduzir o itinerário formativo dos estudantes; reduzir os investimentos em educação por meio da Emenda Constitucional nº 95; prover uma formação fragmentada de cunho tecnicista, tendo como objetivo a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, ou seja, para um trabalho alienado, como condição de reprodução das relações sociais capitalistas.

4. DIÁLOGOS E PRÁXIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA EM UMA TURMA DO CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO DO PROEJA.

Neste capítulo final buscamos retomar de forma mais acentuada os diálogos que vimos tecendo no percurso desta exposição. Neste momento trabalhamos a partir das três categorias que emergiram no processo de cotejamento dos dados e que se constituíram, do ponto de vista teórico-metodológico, em referenciais para o alcance dos objetivos de nossa investigação. Assim, como referido anteriormente, as categorias mais representativas do ponto de vista quantitativo e qualitativo que emergiram no processo de investigação foram “trabalho”, “cultura” e “filosofia”. A partir dessas categorias e dos objetivos propostos analisamos algumas aulas dos componentes curriculares de “Filosofia II”, “História III”, “Sociologia II”, “Direito Aplicado” e “Psicologia do Trabalho”. Essas categorias têm sua raiz na práxis filosófica educativa de estudantes e docentes e no diálogo⁷¹ com o referencial teórico da filosofia da práxis, que nos ajudou a pensar e problematizar o processo de formação humana dos estudantes de uma turma do curso de Segurança do Trabalho no Proeja.

Como ressaltam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a formação humana integrada é aquela que procura superar a ênfase da preparação para o trabalho limitada à dimensão econômica e aos conhecimentos técnicos descolados de seus fundamentos histórico-filosóficos. Nesse sentido, como já referido, a formação humana que defendemos nesta pesquisa busca garantir ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação que integre técnica e humanismo, política e ética, o profissional e o cultural, possibilitando aos jovens e adultos trabalhadores do Proeja a compreensão da realidade para além de seus aspectos fenomênicos, ensejando a própria transformação e a das relações sociais capitalistas. A formação humana integrada busca possibilitar aos estudantes uma compreensão crítica do crescente movimento de exclusão social, do desemprego estrutural, da

⁷¹ O diálogo como atitude filosófica perpassa toda a práxis político-educativa de Freire, que, em *Pedagogia do oprimido*, explicita que “[...] não há diálogo, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é também diálogo [...]. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 80).

terceirização, da degradação ambiental, da concentração brutal da riqueza e da incorporação das tecnologias de informação, bem como da própria atividade científico-tecnológica a serviço da reprodução do capital em nível nacional e mundial. Assim, procuramos, por meio dos diferentes componentes curriculares que integraram esta pesquisa, os sinais da presença de uma práxis filosófica, e como esta se configurou como espaço de desenvolvimento da formação humana integrada dos estudantes e professores do Proeja. Como já referido, o Proeja compreende a construção de um projeto possível de sociedade justa e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional que têm como finalidade a expansão da oferta pública de educação profissional na perspectiva da formação humana, combinando, na sua prática e nos seus fundamentos científicos, tecnológicos, históricos e sociais, o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. Nesse sentido, o Documento Base (BRASIL, 2007) que conforma a identidade do Proeja apresenta princípios fundamentais do programa e definidos a partir de estudos específicos do campo da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, tendo como horizonte a formação humana integrada dos sujeitos jovens e dos adultos trabalhadores.

Esse documento define alguns princípios que consideramos fundamentais na formação dos estudantes: o primeiro deles afirma a importância e o compromisso que as entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais, ou seja, afirma o papel social dos sistemas de ensino, principalmente em relação às populações historicamente excluídas; o segundo princípio, que decorre do primeiro, aponta para a inserção orgânica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Assume-se, assim, a perspectiva da educação como direito, assegurada pela atual Constituição Federal de 1988, em nível de Ensino Fundamental como dever do Estado; a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio, constitui o terceiro princípio, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, conhecimentos, valores, experiências, linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo; o quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007, p. 38). Partindo-se desse princípio, a vinculação da escola com a perspectiva do

trabalho não se deve pautar pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho, que se configura como ação transformadora da natureza, de si mesmos e do próprio mundo, e, portanto, tem uma dimensão ontológica e não meramente econômica. Nesse sentido, trazemos o relato de uma professora durante a entrevista de 19 de março de 2015:

Os nossos alunos têm filhos, trabalham e estudam. Então nós temos uma responsabilidade muito grande [...] E aí você vai mudando a realidade da vida desses alunos, não é só aquela pessoa que está aqui, você vai mudando a família, os vizinhos, vai transformando a sociedade quando você abre a porta da escola para esses alunos. Então temos que ser conscientes de que ensinar no Proeja não é ensinar o conteúdo pelo conteúdo, é tentar um *link* com a vida desse aluno, com o curso técnico que ele faz, uma educação crítica que permita desenvolverem um pensamento crítico sobre a sociedade (HANNAH ARENDT, professora).

No relato da professora pode-se reconhecer que o trabalho é uma categoria fundamental que conforma a identidade dos estudantes do Proeja, o que os diferencia dos adolescentes que cursam o ensino médio integrado na instituição. Assim, não se deve desconsiderar essa característica dos estudantes do Proeja, mas partindo dela, é preciso buscar desenvolver conteúdos significativos para eles, para o curso que fazem e para sua vida pessoal e social. Nesse sentido, merece destaque o conceito que a professora utilizou de “mundo do trabalho”. Ou seja, o mundo do trabalho, diferentemente de “mercado de trabalho”, sinaliza para uma compreensão do trabalho em sua dimensão ontológica que contribui para um processo de formação humana integrada e não simplesmente para o exercício de uma profissão ou qualificação para o mercado de trabalho. Desse modo, o trabalho, em sua dimensão ontológica, não se reduz à qualificação técnica do educando, ao exercício do trabalho simples, manual, mas requer o seu preparo como cidadão, o que significa integrar as dimensões técnico-científica e humanística, formando-o omnilateralmente e não unilateralmente (GRAMACI, 1982). Nessa perspectiva, outra educadora manifesta seu relato na entrevista:

Diferente do aluno do ensino médio regular, os alunos do Proeja trazem consigo [...] experiências reais sobrecarregadas de intensidade no que fazem. Trazem um comprometimento de vida advindo de lutas de sobrevivência, tornando-os mais sensíveis e atentos. Trazem uma maturidade de jovens trabalhadores acostumados com os “arranhões” do cotidiano (NISE DA SILVEIRA, professora).

Conforme o relato da docente, os educandos do Proeja trazem consigo uma história de lutas contra as adversidades da vida, o que os marca profundamente como trabalhadores que enfrentam diferentes dificuldades no cotidiano e retornam à escola para dar continuidade ao seu percurso educativo a fim de realizar seus sonhos e satisfazer suas necessidades. Assim, é preciso resgatar a centralidade do trabalho (nas dimensões ontológica e histórica) como uma das categorias fundamentais no processo de formação humana, o que se depreende do relato da docente acima e do Documento Base (2007) que afirma ser o trabalho princípio educativo e um dos pilares da formação humana integrada no Proeja. Ainda como uma das dimensões da formação do educando do Proeja, o Documento Base (2007) define a pesquisa como fundamento da formação do educando, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos jovens e adultos. Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos foi explicitado no movimento de nossa investigação quando pesquisaram os temas da “terceirização”, do “trabalho doméstico” e da “redução da maioridade penal”.

Durante a pesquisa os estudantes se organizaram em três grupos, cada um responsável por pesquisar um desses temas. O primeiro grupo ficou responsável por pesquisar e apresentar o tema da terceirização; o segundo, o tema da redução da maioridade penal; e o terceiro, o tema do trabalho doméstico. Isso feito, os educandos deram início ao processo de pesquisa e aprofundamento da temática, por meio de busca de material na biblioteca e nos laboratórios de informática da escola, por meio das aulas de “Sociologia II” e “Estatística Aplicada”. Após a consulta aos materiais, livros, textos e internet, os educandos produziram uma síntese do material, destacando os principais conceitos e ideias para posterior socialização e debate em aula dos componentes curriculares dessas disciplinas. Terminada essa primeira etapa, cada grupo elaborou um questionário com o auxílio do professor de estatística para aplicar aos alunos e professores dos diversos cursos do Ifes. Assim, após a aplicação do questionário os estudantes tabularam os dados e apresentaram o trabalho durante a aula de “Sociologia II” de 30 de julho de 2015, que contou com a participação dos docentes de ambas as disciplinas e significou uma forma de integração dos conhecimentos dos referidos componentes

curriculares e um momento especial de diálogo e integração entre professores e estudantes. Nesse percurso, uma das estudantes assim se manifestou sobre a atividade de pesquisa desenvolvida, destacando a sua importância para o seu processo de aprendizagem e para seu crescimento, como bem expressou: “[...] nos seminários e nas apresentações de trabalhos temos a oportunidade de discutir, não só apresentar, você desenvolve melhor, você aprende melhor” (ZILDA ARNS, estudante). Assim, retomando o Documento Base do Proeja, o sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero e de relações étnico-raciais como fundamentais da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Embora o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) afirme princípios que apontam para uma prática educativa integradora entre a EJA e a educação profissional, ele traz em si contradições, como a constatação acrítica da relação entre educação, trabalho e desenvolvimento socioeconômico adotado em nosso país.

Apesar de lamentar e ver como um problema a submissão da educação aos interesses e ditames dos organismos internacionais, o Documento Base do Proeja considera irreversível essa submissão, que requer a oferta de cursos de formação para os trabalhadores que os preparem para se con(formarem) à lógica de reprodução do capital em nível nacional e internacional. Corroborando essa análise, Filho, Cêa e Deitos (2011, p. 27), afirmam que as políticas de educação para a classe trabalhadora provenientes do MEC, em específico, o Proeja, estão submetidas e atreladas à política econômica adotada pelos governos brasileiros das últimas décadas, trazendo a marca de uma integração periférica e subordinada aos interesses dos países do capitalismo central, sob a orientação dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial e BID). Sendo assim, uma leitura crítica e dialética do Documento Base deve questionar o caráter contraditório do Proeja como política compensatória engendrada pelo capital. Entretanto, esse caráter compensatório e a não efetivação como política pública têm sido tensionados pela luta social e pelas práticas dos sujeitos nela envolvidos, possibilitando vislumbrar alternativas que sinalizam para um processo de formação humana integrada dos jovens e adultos trabalhadores. Nessa perspectiva crítica em relação ao Documento Base do Proeja, Neves (2000) contribui com a reflexão sobre a subserviência das

políticas públicas ao capital internacional ao afirmar que o neoliberalismo⁷² e as novas formas de organização e gestão do trabalho, decorrentes da reestruturação do capitalismo nos países centrais (acumulação flexível), defendida pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI e OIT) acarretaram políticas educacionais duais, em que aos filhos das classes trabalhadoras se destina uma formação para o exercício do trabalho simples e aos filhos das elites, uma formação para o trabalho complexo. O trabalho complexo se caracteriza pelo “domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos necessários ao entendimento e atuação autônoma do trabalhador-cidadão no mundo contemporâneo”, enquanto o trabalho simples, marcado pela separação entre as dimensões intelectual e manual, destina-se às classes trabalhadoras que estão “no mundo da produção [...] Uma educação para a empregabilidade, para renovação dos vínculos entre educação e superexploração” (NEVES, 2000, p. 230).

As consequências do ajuste neoliberal se fazem sentir na educação, quando esta deixa de ser direito social e subjetivo e se metamorfoseia em mercadoria; no individualismo relativista, centrado na ideologia da competência e da qualidade para poucos; na subordinação dos processos educativos e de conhecimentos à pura lógica da competição e do mercado; e por fim, na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, formação humana e formação profissional, teoria e prática, técnica e humanismo, ética e política. Assim é reforçada a dualidade histórica da educação brasileira: aos pobres se destina a educação preparatória para o exercício de atividades instrumentais e aos filhos das elites, a educação de caráter intelectual, “em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimita claramente a divisão entre capital e trabalho [...] com ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado e de execução por outro” (KUENZER, 2007, p. 27). Nesse sentido, com base na ferramenta da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), trazemos à reflexão a produção de uma aula do componente curricular “Psicologia do Trabalho” de 6 de julho de 2015, em que podemos observar os diálogos entre professora, educando e pesquisador em torno da psicologia do trabalho e da função do técnico de segurança do trabalho, como no quadro a seguir:

⁷² De acordo com Gentili (1995, p. 230), “o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 1960 e começo dos 1970. O neoliberalismo expressa a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global”.

Quadro 8. Aula do componente curricular “Psicologia do Trabalho”.

Componente curricular	Psicologia do Trabalho
Data Tema da aula	6/7/2015 A psicologia do trabalho e a função do técnico em segurança do trabalho.
Categoria	Trabalho
Subcategorias	Treinamento, conhecimento e educação.
Unidades de registro ⁷³	Na psicologia do trabalho o treinamento é a educação para o trabalho. O técnico em segurança do trabalho vai dar treinamento para educar para o trabalho seguro. Nós não podemos fugir da questão do trabalho. O desenvolvimento de pessoas é melhor que “treinamento”.
Unidades de contexto (participação de estudante)	Gandhi: Quando a professora de filosofia deu aula pra gente, falou muito sobre a origem das palavras e essa é uma palavra que, se parar pra pensar, o que era treinado antigamente? As pessoas não eram treinadas, e sim os animais. Mas no nosso contexto de segurança do trabalho, uma palavra que é utilizada na própria Norma Regulamentadora (NR), ⁷⁴ “treinamento”, é quando você vai capacitar alguém a fazer aquela devida função. Tem uma atividade específica da empresa, então requer um treinamento pra executar de maneira correta. Mas, o treinamento é dado pra poder adquirir conhecimento para realizar determinado trabalho. O interessante, professora, por exemplo, a reciclagem mudou e foi pra treinamento. Antigamente se falava “eu sou treinador de cavalos”, por exemplo, só que não usa mais, é adestrador agora. Em vez de falar que treina animais, você adestra animais. Então é por isso que esse conceito “treinamento” no contexto de pessoas deve ser questionado e não utilizado, porque em qualquer área, não só na segurança do trabalho, nós, técnicos, estaremos lidando com pessoas, com trabalhadores, e não com animais.
Unidades de contexto (participação do professor)	Olga Benário: O que é o treinamento, gente? O que vocês acham que é o treinamento? O que é treinamento? Gente, o treinamento é a educação para o trabalho. Tem muita gente, assim como você questionou, “treinamento”? Treinamento dá a impressão de um negócio tão mecânico, ultrapassado. Hoje as pessoas fazem aperfeiçoamento e não treinamento, mas treinamento ainda é o termo, é a palavra utilizada pra gente falar da educação para o trabalho. Então todo treinamento é educação para o trabalho. Da mesma forma o técnico de segurança do trabalho vai dar treinamento para educar para o trabalho seguro, vai falar das

⁷³ Cabe ressaltar, como já referido, que os enunciados das “unidades de registro” emergem dos conteúdos presentes nas unidades de contexto (BARDIN, 1977) em que estão explicitadas as participações de estudantes, professores e pesquisador, conforme já mencionado.

⁷⁴ As Normas Regulamentadoras representam um conjunto de procedimentos técnicos que visam garantir a segurança e a saúde do trabalhador e devem ser praticadas pelas empresas privadas, públicas e órgãos do governo que tenham trabalhadores regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR).

	<p>Normas Regulamentadoras, falar das leis, de tudo o que estiver relacionado com a segurança e a saúde do trabalhador. Então todo treinamento é uma educação para o trabalho, não tem como a gente fugir disso. Então quando vocês, como técnicos de segurança do trabalho, pensarem em treinar alguém, o que é treinar alguém? É educar esse trabalhador para fazer alguma coisa bem feita. A educação para o trabalho é você dar condição ao trabalhador pra que ele faça aquela atividade, exerça aquela função com maior conhecimento, com maior competência, que ele se sinta mais bem preparado pra exercer aquela função, fazer o que tem que ser feito com maior qualidade. O termo treinamento eu acho que já veio ajudar bastante, eu acredito que a gente já melhorou bastante porque antes a gente usava outro termo: “reciclagem”. Hoje também se usa nos Recursos Humanos o termo “desenvolvimento de pessoas”. É um termo que se está usando muito na área de recursos humanos. Penso que a tendência seja a gente migrar para esse conceito “desenvolvimento”. Realmente o “desenvolvimento de pessoas”, se a gente for pensar, cabe melhor. Bom você ter falado isso, sabe por quê? Porque muitos alunos, quando a gente faz a pergunta, quando a gente vai falando de treinamento e que a gente chega ao técnico de segurança de trabalho, muitos alunos falam assim: “eu enquanto técnico de segurança do trabalho serei um treinador”. Gente, não é treinador, você vai atuar como instrutor, você vai instruir, você vai levar o conhecimento e a pessoa, então, ela vai se sentir mais capacitada, que é outro termo também que se utiliza nas organizações, capacitação.</p>
Unidades de contexto (participação do pesquisador)	<p>Professora, por favor, eu posso fazer uma fala? Vou voltar na questão que o aluno levantou. Esse termo “treinamento” é muito usado na indústria, no ramo industrial, no ramo da segurança, da construção civil. Mas essa palavra “treinamento”, qual é a origem dela? Treinar vem dos jogos? Vem do quê? Que concepção de formação está implícita nesse termo, nessa palavra, nesse conceito? Treinar uma pessoa é a mesma coisa que educar? Você falou: “treinamento é uma educação para o trabalho”, será? Não haveria uma diferença entre treinamento e educação para o trabalho?</p>

Fonte: Elaboração própria.

Verificamos que a docente, ao dialogar com os educandos sobre a relação entre a psicologia do trabalho e a função do técnico em segurança do trabalho, explicitou que o treinamento é uma forma de educar para o trabalho. Na continuidade do diálogo, um dos estudantes questiona a professora sobre o conceito de “treinamento”, argumentando que esse termo é utilizado na área de Segurança do Trabalho, no mundo empresarial que “estimula e patrocina o treino técnico do operário. O que ele necessariamente recusa é a sua *formação* que, envolvendo o

saber técnico e científico indispensável, fala de sua *presença no mundo*. Presença humana, presença ética, aviltada” (FREIRE, 2013, p. 100, grifos do original). Em seguida, por meio da participação do pesquisador, reforça-se o questionamento feito pelo educando, o que abriu possibilidades de um diálogo crítico sobre o conceito de “treinamento”, trabalho e formação humana. Por certo, os diálogos e a problematização crítica do conceito de “treinamento” possibilitou que a professora e os demais estudantes refletissem que por trás do conceito há toda uma concepção teórica e prática que distingue ambos. Portanto, o conceito não surge do nada, tem uma historicidade. Assim, considerando a dimensão histórica, o conceito “treinamento” situa-se dentro do contexto de um trabalho alienado, posto que “sob a propriedade privada, o trabalho é alienação de vida, porque trabalho para viver, para conseguir um meio de viver. Meu trabalho não é a minha vida” (MARX, 2015, p. 222). Com efeito, o “treinamento” tem uma dimensão que visa preparar o trabalhador para atuar em uma atividade específica, sem se preocupar com a formação humana desse trabalhador. Procura desenvolver as capacidades técnicas do trabalhador em uma única dimensão, de forma unilateral e mecânica, o que resulta em um processo de alienação, de mutilação do trabalhador, corroborando a alienação do sujeito e do trabalho que este desenvolve.

Na verdade, o trabalhador não se caracteriza especificamente pela execução de um trabalho mecânico, unilateral, pois, como já vimos, “[...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 1982, p. 6). A função do técnico em segurança do trabalho não deve ser de “treinar” o operário e sim dialogar com o trabalhador para que este possa “inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania, que não se constrói apenas como sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana” (FREIRE, 2013, p. 99-100). Nesse sentido, o técnico em segurança do trabalho tem como tarefa auxiliar o trabalhador a problematizar os significados de seu trabalho, pensar no porquê de tantos acidentes de trabalho, refletindo criticamente sobre o trabalho no modo de produção capitalista. E sobre como, por meio de seu trabalho, ele contribui para a transformação da sociedade, para a produção de riqueza, porém não se apropria dela; produz prédios, mas não tem onde abrigar o corpo com dignidade; produz

alimentos, mas padece a fome; produz os meios de reprodução da vida, mas encontra-se alijado deles, pois seu “trabalho só aparece como a expressão material, concreta, visível e, portanto, indubitável de sua impotência e da perda de si mesmo” (MARX, 2015, p. 222). Por certo, o sentido ontológico do trabalho não se restringe ao exercício da técnica, da profissão, mas abrange outras dimensões da existência desse trabalhador: consciência, vontade, memória, afetos, necessidade, liberdade e valores, faculdades humanas que o “treinamento” por si só não dá conta de fazer crescer. Essa dimensão da formação humana é mais abrangente, pois busca desenvolver os sentidos humanos do trabalhador na totalidade, não apenas os sentidos materiais (cinco sentidos), mas também os “[...] sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos” (MARX, 2002, p. 142). Desse modo, as capacidades e sentidos humanos do trabalhador não se desenvolvem quando este é “treinado” ou “adestrado” para exercer um trabalho em uma única dimensão, de forma unilateral, um trabalho alienado, mas quando há perspectiva de totalidade do trabalho e do ser do trabalhador. Totalidade compreendida não como holismo ou o todo, mas como síntese dialética da unidade na diversidade, da particularidade com a universalidade, da natureza e da cultura, como expressões do ser genérico do trabalhador.

Assim, o trabalhador não se caracteriza pela dimensão especificamente instrumental e material de seu trabalho, mas por esse trabalho estar situado em determinadas condições e em determinadas relações sociais. Portanto, pode-se observar, a partir dos diálogos produzidos nessa aula, um conflito entre a concepção de trabalho como princípio educativo, em sua dimensão ontológica, e o trabalho na forma histórica, como tem se materializado nas relações sociais capitalistas, trabalho alienado, que desfigura o ser do trabalhador. Por conseguinte, desenvolver apenas os aspectos técnicos do trabalho sem problematizar as questões de fundo do processo de trabalho nas relações sociais capitalistas é uma forma de contribuir para um processo formativo mistificador e alienador no curso de segurança do trabalho, restringindo a formação humana à dimensão tecnicista, prejudicando a formação profissional e humanística do futuro técnico em segurança do trabalho. Assim, como exposto, a formação humana por nós defendida nesta tese compreende a educação e a própria atividade filosófica como práxis que “aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas,

da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde [...]” (FREIRE, 2013, p. 106-107), sem pretender reduzir a formação dos educandos aos aspectos tecnicistas, mantendo intocada a ordem social injusta do capital. Em sintonia com essa atitude filosófica, na entrevista do dia 19 de março de 2015, a docente de “Sociologia II” relatou:

Às vezes o técnico de segurança de trabalho exige do trabalhador que ele use os EPIs, mas quando ele vira as costas o trabalhador não usa. Desse problema nós refletimos com os alunos, por que os trabalhadores fazem isso? É por preguiça? É porque incomoda? E aí foi levantado quais as possibilidades, porque fica parecendo que o trabalhador não quer usar porque não quer e ponto final. E depois levantamos outra questão que surpreendeu os alunos, porque no curso de Segurança de Trabalho fala-se no uso de EPIs, mas não se questiona a jornada de trabalho como geradora de insegurança no trabalho. Um operário que trabalha com peso, que trabalha no sol, em condições de insalubridade, com uma jornada de trabalho extensa e extenuante, isso também não representa uma insegurança para o trabalhador? A exaustão do trabalhador é vista como segurança? É seguro o trabalhador trabalhar aquela quantidade de horas e naquelas condições? Essa dimensão eu reconheço que é filosófica. A filosofia, então, nos ajuda a ter uma visão crítica e provocativa do capital (NISE DA SILVEIRA, professora).

A professora advoga a necessidade de superar uma concepção tecnicista de trabalho presente no curso de Segurança do Trabalho, que trata apenas dos aspectos técnicos do trabalho sem aprofundar a questão essencial do conflito entre capital e trabalho, sem problematizar criticamente as relações sociais de produção capitalistas em que vigoram a exploração e a alienação do trabalho humano. Sem a luta pela transformação de tais relações dificilmente o trabalhador exercerá uma atividade segura e saudável. Por isso é que afirmamos que a formação humana “técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos” (FREIRE, 2000, p. 102). Assim, é fundamental possibilitar aos educandos uma formação que lhes dê condições de pensar criticamente a própria técnica. A formação técnica do estudante não deve estar desintegrada de sua formação ético-política. Por isso, necessitamos de “formação e não de puro treinamento técnico-profissional. [De uma formação que não separa] a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania [substantiva]” (FREIRE, 2000, p. 94). Nesse sentido, “a educação de adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício de [...] filosofar, não como puro encanto, mas

como [espanto ontológico] diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-la, somos por ela feitos e refeitos” (FREIRE, 2000, p. 102). Desse modo, é basilar, não apenas no curso de Segurança do Trabalho, mas em todos os cursos do Proeja, uma práxis filosófica. Uma práxis da filosofia que possibilite aos estudantes uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 1996, p. 17) das relações de trabalho engendradas pelo sistema capitalista e das “situações limites” que essa formação social impõe a um processo autêntico de formação humana. Nesse sentido, na aula de “Direito Aplicado” de 19 de novembro de 2014, estudante e professor dialogaram sobre uma reportagem do jornal “Brasil de Fato” sobre trabalho escravo nas lojas Renner, exercendo uma práxis filosófica ao problematizarem tal fenômeno. Vejamos os diálogos a seguir:

Quadro 9. Aula do componente curricular “Direito Aplicado”.

Componente curricular	Direito Aplicado
Data Tema da aula	19/11/2014 Leitura e diálogo da reportagem “Trabalho escravo nas lojas Renner”.
Categorias	Trabalho
Subcategorias	Trabalho escravo, jornada de trabalho, condições de trabalho e salário.
Unidades de registro	Uma força-tarefa nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul libertou 37 trabalhadores de condições análogas à de escravos. Os trabalhadores foram encontrados em condições sub-humanas ou degradantes de alojamentos, jornada de trabalho excessiva e exaustiva, retenção e descontos indevidos de salários, servidão por dívidas, utilização de violência psicológica, verbal e física e manipulação de documentos contábeis trabalhistas.
Unidades de contexto (participação de estudantes)	Dandara: Professora, mas essas pessoas não sabem os direitos que elas têm? Por que elas se submetem e trabalham sob ameaças?
Unidades de contexto (participação do professor)	Joana D’arc: Na aula de hoje vamos ler e dialogar sobre essa reportagem que saiu no jornal Brasil de Fato. A loja Renner é condenada pelo Ministério Público do Trabalho por abrigar trabalho escravo e terá que pagar multa de R\$ 2 (dois) milhões. Uma força-tarefa nos estados de SP e RS libertou 37 trabalhadores de condições análogas a de escravos em atividade de costura de material que seria de produção das lojas Renner. De acordo com a reportagem os trabalhadores foram encontrados em condições sub-humanas ou degradantes de alojamentos, tinham

	jornada de trabalho excessiva e exaustiva, retenção e descontos indevidos de salários, servidão por dívidas, utilização de violência psicológica, verbal e física e manipulação de documentos contábeis trabalhistas. A empresa pega os bolivianos, os haitianos, gente extremamente vulnerável pra trabalhar e dá um adiantamento para o trabalhador comprar suas coisas, depois ele paga com serviço e aí vira uma bola de neve. O trabalhador não consegue sair e vai ficando naquele trabalho. A pessoa que não tem esclarecimento se deixa levar, é manipulada e não tem proteção, não tem conhecimento pra poder sair dessa situação. Quando alguém denuncia, o Ministério Público vai e resgata esses trabalhadores. Então há uma alienação e degradação do trabalhador de tal maneira que ele fica preso eternamente a uma servidão por dívida.
--	---

Fonte: Elaboração própria

Os diálogos entre a docente e a estudante nos causam indignação diante da face mais brutal do trabalho alienado produzido em escala planetária pelo sistema do capital materializado no trabalho análogo à escravidão dos imigrantes. Assim, observamos nos diálogos uma atitude crítica sobre o trabalho no sistema capitalista e sobre como o capital vem degradando a vida e as condições de trabalho das classes trabalhadoras em todo o mundo, como dos trabalhadores imigrantes bolivianos, haitianos, latino-americanos e africanos, em tal magnitude que “[...] nenhum dos seus sentidos existe mais em sua configuração humana. Não foi o bastante que o homem tivesse perdido as necessidades humanas; também as necessidades animais desaparecem” (MARX, 2002, p. 150).

Nesse sentido, conforme estudo de Basso (2013, p.29), o número de imigrantes, principalmente na Europa, corresponde aproximadamente a 30 milhões. Contudo, “se a esse contingente forem acrescidos os que obtiveram cidadania estrangeira em um país europeu, chega-se a 50 milhões, o que representa 15% de toda a população da Europa” (BASSO, 2013, p.29). Assim, dos atuais imigrantes que existem no mundo, 22% provêm da África, 16% da Ásia (dos quais a metade é do Extremo Oriente, com destaque especial para a China, e a outra metade da Índia); 15% vêm da América Central e do Sul e os demais 45% a 47%, são formados por imigrantes com cidadania de um dos países europeus e de turcos, balcânicos, ucranianos e russos (BASSO, 2013, p.29). De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) em seu relatório “Migração mundial em números” de 2013, o

mundo tem atualmente 231,5 milhões de migrantes internacionais o que representa 3,2% da população mundial, como se pode verificar na tabela a seguir:

Tabela 02. Quantidade de migrantes internacionais em (milhões).

	1990	2000	2010	2013
Mundo	154,2	174,5	220,7	231,5
Regiões desenvolvidas	82,3	103,4	129,7	135,6
Regiões em desenvolvimento	71,9	71,1	91	95,9
África	15,6	15,6	17,1	18,6
Ásia	49,9	50,4	67,8	70,8
Europa	49	56,2	69,2	72,4
América Latina e Caribe	7,1	6,5	8,1	8,5
América do Norte	27,8	40,4	51,2	53,1
Oceania	4,7	5,4	7,3	7,9

Fonte: Organização das Nações Unidas (2013).

Os dados acima evidenciam que em 2013, os países considerados “desenvolvidos” receberam mais migrantes, o que totalizou 135,6 milhões, do que os países denominados “em desenvolvimento” que receberam no mesmo período, apenas 95,9 milhões de migrantes. No entanto, os próprios dados revelam que o continente asiático recebeu em 2010, 67,8 milhões de migrantes e em 2013, 70,8; ao passo que a América do Norte recebeu em 2010, 51,2 milhões de migrantes e em 2013, 53,1 milhões. Se relacionarmos os dados do continente europeu com o continente asiático veremos que houve uma pequena diferença entre esses dois continentes, já que em 2010 a Europa recebeu 69,2 milhões de migrantes, contra os 67,8 milhões do continente asiático; em 2013, o continente europeu recebeu 72,4 milhões, enquanto que a Ásia recebeu 70,8 milhões de migrantes. Assim, se inverte a onda migratória de um império (Estados Unidos) para outro (Ásia), mas não se supera as condições de exploração de trabalho de milhões de pessoas que migram de sua terra natal fugindo da fome, das guerras⁷⁵ e da pobreza extrema à procura de melhores condições de vida e de trabalho em outras regiões do mundo. Com efeito, esses trabalhadores imigrantes são as expressões mais visíveis e fragilizadas da

⁷⁵ Uma visão crítica da história da imigração nos revela, por exemplo, que após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945) houve uma onda migratória expressiva de milhares de pessoas do continente europeu fugindo dos horrores da guerra para o Oriente e a América Latina. O Brasil, por exemplo, recebeu muitos italianos, alemães e japoneses em seu território após o término da 2ª Guerra Mundial.

precarização estrutural do trabalho no capitalismo financeiro materializada na “erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e sua substituição pelas diversas formas de trabalho atípico, precarizado e voluntário” (ANTUNES, 2013, p. 20). Antunes utiliza o conceito “classe-que-vive-do-trabalho”⁷⁶ para ampliar contemporaneamente o conceito marxiano de classe trabalhadora e reafirmar a validade analítica e a centralidade dessa categoria. Assim, “a expressão ‘classe-que-vive-do-trabalho’ pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha, à classe trabalhadora hoje, apreender sua efetividade, sua processualidade e concretude” (ANTUNES, 1999, p. 101). Essa expressão compreende os trabalhadores assalariados, desempregados, terceirizados e imigrantes, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (ANTUNES, 1999, p.101).

Conforme já visto, o trabalhador produtivo em Marx (2012, 2013) é aquele que produz diretamente a “mais-valia” e participa do processo de valorização do capital. Nessa perspectiva crítica, a superação do trabalho alienado, do qual os imigrantes são uma expressão visível, requer em última instância a superação do sistema capitalista, como protagonizado por Marx, Gramsci e Freire, para que a riqueza produzida pelo trabalho social seja apropriada por todos e não somente por uma parcela da humanidade, possibilitando o desenvolvimento singular e ao mesmo tempo universal do gênero humano. Assim, como já referido, se é pelo trabalho que o ser humano se torna propriamente humano ao produzir as condições objetivas necessárias ao seu processo de humanização, quando o produto do trabalho social é apropriado privadamente, essa apropriação impõe obstáculos ao processo de realização do ser social. Nesse sentido, na aula de “Filosofia II” do dia 4 de dezembro de 2014, professor e estudantes refletiram sobre essa questão:

⁷⁶ Para Antunes, a “classe-que-vive-do-trabalho” consiste em “[...] uma noção ampliada de classe trabalhadora que inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital” (ANTUNES, 1999, p. 103).

Quadro 10. Aula do componente curricular “Filosofia II”.

Componente curricular	Filosofia II
Data Tema da aula	4/12/2014 Apresentação do conto “A fome é negra”, de João do Rio.
Categorias	Trabalho
Subcategorias	Trabalho alienado, expropriação, apropriação, desumanização e humanização.
Unidades de registro	Para construir uma sociedade justa são fundamentais a desconcentração e a socialização da riqueza produzida por todos. O trabalho na pedreira é desumano, desumaniza o ser do trabalhador.
Unidades de contexto (participação de estudantes)	Zilda Arns: Eu não vejo esse tipo de trabalho desse “conto” com bons olhos. O conto fala sobre as mãos do trabalhador que estavam todas machucadas, saindo secreção e sangue de tanto trabalhar. E os trabalhadores nem se reconhecem como gente. Uma pessoa perguntou “e o teu nome?” e ele disse: “o meu nome pra quê? Não digo a ninguém”. É como se ele não fosse reconhecido por ninguém, pelas outras pessoas, pelo trabalho que faz, como por exemplo, neste trecho do conto: “Estás ferido? É o trabalho. As mãos racham. Eu estou só há três meses. Ainda não acostumei. Vais ficar rico? Os seus olhos brilhavam de ódio, um ódio de escravo e de animal sovado”.
Unidades de contexto (participação do professor)	Nise da Silveira: Como você vê esse tipo de trabalho? Então não é um trabalho que dignifica a vida. Então esse tipo de trabalho não acrescenta, não humaniza, pelo contrário, desumaniza. Então filosoficamente a gente pode tecer uma crítica a esse tipo de trabalho. Historicamente esse tipo de trabalho vai acontecer por quê? Pra quem? E com qual sentido? Um trabalho que não dignifica e que não humaniza. Ele vai atender a quem?
Unidades de contexto (participação do pesquisador)	“A fome é negra”, o título desse conto já é um chamamento para uma questão social: a fome. Se no século XIX a gente tinha cerca de 50% a 60% da população abaixo da linha da pobreza, hoje a gente não tem esse índice tão alarmante, mas ainda temos esse problema no Brasil e no mundo.

Fonte: Elaboração própria.

Os diálogos evidenciam que o tema da aula consistiu na apresentação do conto “A fome é negra”, feita por uma educanda. Após a apresentação do conto a professora perguntou à estudante como ela via aquele tipo de trabalho, ao que a educanda respondeu que ele danifica o ser do trabalhador, não possibilitando ao operário realizar-se como ser humano, mas degradando-o à condição de animal. Desse modo, a estudante explicita uma consciência crítica do trabalho, que nessas condições se aproxima do trabalho alienado, tematizado por Marx. A propósito, a

docente destaca a importância de uma atitude crítica a esse tipo de trabalho engendrado pelas relações sociais capitalistas, que reduz “as necessidades do trabalhador à manutenção indispensável e miserável da vida física e a sua atividade ao mais abstrato movimento mecânico” (MARX, 2002, p. 152). Nesse sentido, o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU)⁷⁷ para o desenvolvimento divulgado em 2014 trouxe como título “Humanidade dividida: confrontando a desigualdade nos países em desenvolvimento” e revelou que 40% de toda a riqueza produzida pelo trabalho de todos os seres humanos está nas mãos de 1% da população mundial, enquanto os 40% mais pobres do mundo consomem somente 1% de toda a riqueza. Ainda, segundo o relatório, cerca de um bilhão e duzentos milhões de pessoas vivem em situação de pobreza extrema e sofrem com a fome, o que significa que essas pessoas vivem com menos de US\$ 1,25 por dia. Os dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) de 2015 indicam que a pobreza na América Latina afeta 175 milhões de pessoas, o que equivale a 29,2% da população total da região. Desse contingente, 75 milhões de pessoas estão vivendo em situação de indigência, ou seja, de miséria absoluta.

No entanto, o Brasil, segundo dados da Cepal, foi uma das poucas nações latino-americanas que apresentou queda da taxa de pobreza de 7,9% no período de 2009 a 2014, ao passo que na América Latina, entre 2002 e 2012, houve uma queda de 15,7%. Ainda, segundo a Cepal, a renda *per capita* na América Latina pertencente aos 10% da população com maiores rendimentos foi 14 vezes superior à daqueles que integram os 40% da população mais pobre, com menores rendimentos. Assim, as desigualdades socioeconômicas afetam o acesso e as condições de conclusão da educação. Por exemplo, enquanto 80% dos jovens de 20 a 24 anos dos 20% mais ricos teriam concluído a educação básica em 2013, somente 34% das pessoas da mesma idade dos 20% mais pobres conseguiram concluir essa etapa. Nesse contexto, preocupa o fato de que os jovens e adultos compõem um grupo particular de indivíduos vulneráveis à situação de pobreza na região. Nesse sentido, integrando os dados evidenciados acima com os diálogos desenvolvidos na aula de

⁷⁷ Para Santos (2000), a pobreza é produzida politicamente pelas empresas e instituições globais a serviço do capital, como por exemplo, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas (ONU), que financiam programas de atenção aos pobres, dando a impressão de se interessar pelos desvalidos, quando estruturalmente são as grandes produtoras da pobreza no mundo e na América Latina.

“Sociologia II” de 13 de julho de 2015, conforme exposto a seguir, podemos refletir sobre como as desigualdades engendradas pelo sistema capitalista representam “situações limites” à realização da vocação ontológica de “ser mais” das pessoas, principalmente dos oprimidos:

Quadro 11. Aula do componente curricular “Sociologia II”.

Componente curricular	Sociologia II
Data Tema da aula	13/7/2015 Ideologia
Categoria	Cultura
Subcategorias	Ideologia; educação; trabalho; exploração; pobreza.
Unidades de registro	O capitalismo é um sistema que produz riqueza e miséria. A riqueza para os ricos e a miséria para os pobres, trabalhadores. Esse sistema limita o desenvolvimento humano, principalmente dos trabalhadores. A mídia difunde a ideologia de que o problema da pobreza é do pobre porque não estudou.
Unidades de contexto (participação de estudantes)	<p>Chiquinha Gonzaga: Eu escolhi esta frase: “Os pobres são pobres porque não estudam”. Por exemplo, falando a partir dos negros, a maioria da população pobre é de negros, mas por quê? Porque isso vem desde lá de trás, por causa da escravidão.</p> <p>Gandhi: Então pra mim os pobres são pobres porque o sistema capitalista não dá condições a quem é pobre de se desenvolver. Esse sistema limita nosso desenvolvimento. [Você] vai desenvolver, mas vai desenvolver até aqui. Na sua vida você vai ter a educação? Vai, mas vai ter a educação básica, vai ser o básico que você vai aprender porque se você quer realmente uma educação de qualidade você vai pagar. Então os pobres são pobres, muitas vezes, porque o sistema faz isso com os pobres.</p> <p>Hellen Keller: Vê a realidade de nosso país a quantidade de pessoas que ainda passam fome, que moram nas ruas. Eu não posso só ver a minha realidade, o meu lado, é preciso olhar para os outros. Temos em nosso país um monte de gente passando necessidades, querem trabalhar, mas estão desempregados.</p> <p>Dandara: “Pobres são pobres porque não estudam”? Conheço gente formada que está desempregada. Tem uma amiga minha que terminou direito, se formou criminalista e não está exercendo a profissão. Por que será? Porque ela é pobre? Não. Porque não tem trabalho.</p> <p>Zilda Arns: Olha o final da frase “porque não estudaram”. Então professora, é essa parte da frase “porque não estudaram” que expressa a ideologia. “Os pobres são pobres”, até aí tudo bem, mas a ideologia começa no “porque não estudaram”. É muito fácil você julgar o pobre. Jogar o problema em cima do pobre porque não estudou. Mas temos que fazer uma crítica social pra descobrir</p>

	de onde vem a pobreza.
Unidades de contexto (participação do professor)	Nise da Silveira: Na aula de hoje trouxe algumas frases para que vocês escolham uma delas e vamos dialogar sobre a ideologia que está sendo veiculada nelas. Qual é a análise que você faz, onde está a ideologia nessa frase? Você concorda ou discorda dessa frase? Quando eu fui fazer vestibular, a redação era uma dessas frases, só que era uma mais conhecida: “Não dê peixe, ensine a pescar”. E aí, eu passei no vestibular por causa dessa redação. O que eu quero dizer pra vocês é que a ideologia está presente em uma porção de coisas. Eu digo que foi essa frase que me fez passar, por quê? Por causa dessa atitude que é própria da filosofia, de perguntar, de buscar o sentido das coisas. Diante do discurso ideológico, a gente tem que parar e pensar: o que eles estão querendo dizer com isso? Como, por exemplo, vamos analisar a frase: “Os pobres são pobres porque não estudaram”? De quem é a culpa da pobreza? Dos pobres? Eles são pobres porque eles querem? Será? Então a mídia diz: o problema da pobreza é seu porque você quer ser pobre, porque você não estudou, não se qualificou. Olhe onde se configura o discurso ideológico. O Estado não tem que fazer políticas públicas, políticas sociais, construir moradias, escolas, gerar trabalho, distribuir melhor a riqueza? O problema da pobreza é dos pobres? Então, olha o que diz a música: “o rico continua cada vez mais rico e o pobre cada vez mais pobre”.
Unidades de contexto (participação do pesquisador)	“Os pobres são pobres porque não estudaram” ou “não estudaram porque são pobres”? Quando você inverte a frase aparece o discurso lacunar dela, ou seja, o discurso ideológico. Quem é que fabrica esse discurso? A quem interessa esse discurso? Essa é uma pergunta que a gente tem que fazer se queremos desvendar os segredos ocultos da ideologia e em particular da ideologia da grande mídia, da rede Globo, que busca conformar, imbecilizar, idiotizar o povo.

Fonte: Elaboração própria.

Como se evidencia nos diálogos, estudantes e professora esmeraram-se em problematizar o fenômeno social da pobreza, trazendo a lume suas causas estruturais, ultrapassando os aspectos individuais e superficiais que impõem obstáculos à sua compreensão crítica. Assim, dialogando com Santos (2000) aproximamo-nos de uma compreensão crítica do fenômeno social da pobreza. Para esse autor, em sua história, o Brasil conheceu pelo menos três formas de pobreza e, paralelamente, três formas de dívida social no último meio século. A primeira seria a pobreza accidental, às vezes residual ou sazonal, produzida em certos momentos do ano; em segundo lugar, a pobreza marginal, produzida pelo processo econômico da divisão internacional do trabalho; e, por último, a pobreza estrutural, que do ponto de

vista moral e político, equivale a uma dívida social. Assim, a fome⁷⁸ e a pobreza no mundo emergem como fruto da ética do mercado, da idolatria do capital, resultado da exploração e apropriação da riqueza por uma minoria gananciosa e opulenta, em detrimento da miséria da imensa maioria desvalida. Por isso, o núcleo fundante do capital reside na espoliação direta do “valor que o trabalho social produz [...] que nutre e sustenta a apropriação e a acumulação de grande parcela da riqueza comum por ‘pessoas’ privadas (ou seja, entidades legais, inclusive corporações)” (HARVEY, 2016, p. 60). No plano da economia, isso significa uma organização da produção que se dá não em função da satisfação das necessidades humanas, mas da valorização do capital, o que, em última análise, implica lucro de alguns e socialmente se traduz na injusta repartição da riqueza socialmente produzida pelo trabalho humano e nas desigualdades de acesso aos bens materiais e culturais. Assim, encontramos-nos numa sociedade marcada pelo avanço das inovações tecnológicas e pela abundância da produção do sistema capitalista, mas contraditoriamente essa mesma sociedade, com seu projeto de desenvolvimento, exclui jovens e adultos das condições de trabalho e existência dignas, pois gera grandes desigualdades sociais, fome, pobreza e desemprego.

Assim, estudantes e professor (Quadro 11) manifestaram uma atitude crítica das relações sociais capitalistas, cujas estruturas oprimem e desumanizam o ser humano. Por certo, a luta contra a desumanização em prol da libertação é uma exigência da vocação ontológica do ser humano, de seu “ser mais”. Nesse sentido, não há humanização sem libertação, assim como não pode haver verdadeira libertação sem a “transformação revolucionária da sociedade de classes, em que a humanização é inviável. Em tal sociedade, a libertação é o ‘inédito viável’⁷⁹ das classes dominadas” (FREIRE, 1978, p. 122). Desse modo, assim como Freire, educandos e educador reconhecem a existência de opressores e oprimidos como dimensão da luta de classes, e se posicionam claramente a favor da transformação

⁷⁸ Assim, a “fome do oprimido, do pobre é um fruto do sistema injusto [capitalista]. Como tal não tem lugar no sistema. Em primeiro lugar, por ser negatividade, falta de, não ente no mundo. Mas, fundamentalmente, porque saciar estruturalmente a fome do oprimido é mudar radicalmente o sistema” (DUSSEL, 1977, p.48).

⁷⁹ Para Freire, o inédito viável é a futuridade a ser construída. Assim, no processo de problematização da realidade os educandos “explicitam sua ‘consciência real’ da objetividade. A nova percepção e o novo conhecimento [...] se prolongam, sistematicamente, transformando o ‘inédito viável’ na ‘ação editanda’, com a superação da ‘consciência real’ pela ‘consciência máxima possível’” (FREIRE, 1987, p. 110).

radical das condições de existência dos excluídos de qualquer poder econômico, social e político e, de outro, enfatiza a importância do desenvolvimento cultural e humano dos oprimidos na luta pela transformação da sociedade capitalista. Nesse sentido, se constitui uma “imoralidade, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente *humanos*, os do *mercado*, [...] a fome frente à abundância e o desemprego no mundo são *imoralidades* e não *fatalidades*” (FREIRE, 2013, p. 98, grifos do original), contra as quais devemos lutar. De fato, a formação humana integrada que objetiva o desenvolvimento pleno do ser humano, como já referido nesta pesquisa, só se fará plenamente em uma sociedade radicalmente nova, quando a apropriação privada da riqueza produzida pelo trabalho social for abolida e os bens necessários à existência verdadeiramente livre e universal forem socializados. Em sintonia com essa perspectiva, a aula de 2 de junho de 2015, de “Sociologia II”, procurou problematizar criticamente o trabalho terceirizado como materialização do trabalho alienado e a necessidade de superação das relações sociais capitalistas, como condição ontológica e histórica de humanização dos trabalhadores:

Quadro 12. Aula do componente curricular “Sociologia II”.

Componente curricular	Sociologia II
Data Tema da aula	2/6/2015 Terceirização
Categorias	Trabalho
Subcategorias	Capitalismo, terceirização, direitos dos trabalhadores e socialismo.
Unidades de registro	O trabalhador terceirizado perde vários direitos trabalhistas. Nas empresas terceirizadas ocorrem mais acidentes de trabalho e o salário é menor. A terceirização é o vilipêndio total dos direitos do trabalhador. Se aprovada a PEC 4330, os trabalhadores vão regressar às condições de trabalho análogas à escravidão, como na época da Revolução Industrial.
Unidades de contexto (participação de estudantes)	Zilda Arns: As empresas arrancam muito. Por exemplo, se o trabalhador terceirizado sofrer um acidente, não tem direito de recorrer ao INSS, a férias e ao FGTS. Isso é um direito do trabalhador que é arrancado. Independente de ser trabalhador terceirizado, ele tem esse direito, mas só que é roubado dele. Eu já trabalhei por muito tempo na terceirizada e não temos os mesmos direitos dos trabalhadores de carteira assinada, como vimos na aula de direito. Se ocorrer um acidente dentro da empresa, o trabalhador terceirizado não tem o mesmo direito. Ah, você me fez lembrar aquela música, “está vendo aquele edifício, moço?”, de Zé Geraldo.

	Celia Sánchez: Eu sou totalmente a favor do socialismo. Ser socialista é querer uma igualdade. É querer que as pessoas tivessem qualidade plena nos seus direitos. É não querer só para o outro ou só pra mim. É querer que todos tivessem seus direitos garantidos de forma igualitária.
Unidades de contexto (participação do professor)	Nise da Silveira: O capitalismo nasce concentrando riqueza nas mãos de uma minoria e produzindo miséria para grande parte da humanidade. Então, essa música que você falou, do Zé Geraldo, nos diz da necessidade de socializar a riqueza, o que pra mim só seria possível em uma sociedade socialista. Em uma sociedade igualitária, uma sociedade justa, diferente da sociedade capitalista em que o trabalhador trabalha, produz riqueza, mas é pobre.
Unidades de contexto (participação do pesquisador)	Mas por que ele é pobre? Quem faz esse prédio lindo na Praia do Canto? O trabalhador. Mas ele não tem onde morar. Vai morar lá na favela, na periferia, nos morros. Ele nunca pode entrar em um prédio daquele. Essa é a realidade do trabalho alienado no sistema capitalista.

Fonte: Elaboração própria.

Os diálogos acima evidenciam que os estudantes e a professora, ao problematizarem o tema da “terceirização”, desenvolveram sobre ele uma atitude filosófica crítica e propositiva. O relato da estudante é muito significativo, pois além de uma compreensão crítica do fenômeno da terceirização, traz sua vivência como trabalhadora terceirizada inserida nas relações sociais de trabalho no modo de produção capitalista. Assim, dialogando com o relato da estudante, uma pesquisa de 2014 feita pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) e pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), com o tema: “Terceirização e desenvolvimento: uma conta que não fecha: dossiê acerca do impacto da terceirização sobre os trabalhadores e propostas para garantir a igualdade de direitos”, apresenta alguns dados que comprovam a condição precarizada dos trabalhadores em atividades tipicamente terceirizadas, em relação àqueles contratados diretamente pelas empresas, e os problemas que a terceirização traz para a vida dos trabalhadores brasileiros. Assim, na tabela a seguir podemos observar as condições de trabalho nos setores tipicamente terceirizados e setores tipicamente contratantes:

Tabela 3. Condições de trabalho e terceirização.

Condições de trabalho	Setores tipicamente contratantes	Setores tipicamente terceirizados	Diferenças: terceirizados contratantes
Remuneração	2.361,15	1.776,78	-24,7%

média (R\$)			
Jornada semanal contratada (horas)	40	43	7,5
Tempo de emprego (anos)	5,8	2,7	-53,5

Fonte: DIEESE/CUT Nacional, 2014.

Os indicadores acima evidenciam que os trabalhadores terceirizados recebem um salário de R\$ 1.776,78, ao passo que os trabalhadores não terceirizados recebem um salário de R\$ 2.361,15, o que significa que os trabalhadores tipicamente contratados recebem um salário em média 24,7% maior que o dos trabalhadores tipicamente terceirizados. Os dados indicam que os trabalhadores não terceirizados trabalham 40 horas por semana enquanto os trabalhadores terceirizados exercem uma jornada semanal de trabalho de 43 horas, o que indica que os trabalhadores tipicamente terceirizados trabalham 7,5 horas a mais por semana do que os trabalhadores tipicamente contratados. Assim, o aumento da jornada de trabalho do trabalhador terceirizado em relação ao não terceirizado faz parte da “[...] sede vampírica por sangue vivo do trabalho. Apropriar-se de trabalho 24 horas por dia é, assim, o impulso imanente da produção capitalista” (MARX, 2013, p. 329). Assim, a contradição entre capital e trabalho se manifesta na medida em que o capitalista em geral procura aumentar a “intensidade, a produtividade e/ou o tempo de trabalho dedicado ao processo de trabalho, enquanto os trabalhadores lutam para diminuir tanto as horas e a intensidade da atividade laboral quanto os danos físicos nela implícitos” (HARVEY, 2016, p. 69).

Em continuidade à análise dos dados acima, o último indicador se refere ao tempo de permanência dos trabalhadores no emprego, expondo com clareza as desigualdades entre trabalhadores terceirizados e não terceirizados. Como exposto, os trabalhadores terceirizados permanecem em média 2,7 anos no emprego, ao passo que os trabalhadores não terceirizados têm uma taxa anual de permanência no emprego de 5,8 anos, o que significa uma diferença de 53,5% de permanência no emprego entre os trabalhadores tipicamente contratados e os trabalhadores tipicamente terceirizados. Assim, o tempo de permanência no emprego, que em média, entre os trabalhadores terceirizados, é menor, pode indicar também que esses trabalhadores estão mais suscetíveis à insegurança, instabilidade, rotatividade

e ao desemprego do que os trabalhadores não terceirizados. As horas extras e os ritmos de produção dos trabalhadores terceirizados não estão identificados nas estatísticas oficiais, mas tendem a ser maiores entre as empresas terceirizadas. Nesse sentido, a tabela a seguir explicita outros problemas dos trabalhadores terceirizados:

Tabela 4. Problemas decorrentes da terceirização.

Problemas	%
Diminuição dos benefícios sociais	72,5
Ausência de equipamento de proteção/falta de segurança/insalubridade	32,5
Trabalho menos qualificado	17,5
Trabalho sem registro	7,5
Perda de representação sindical	5,0
Jornada de trabalho mais extensa	5,0

Fonte: Adaptado de DIEESE/CUT Nacional, 2014.

De acordo com os dados acima, observa-se entre os trabalhadores terceirizados uma redução dos benefícios sociais em torno de 72,5% em relação aos não terceirizados; entre os trabalhadores terceirizados, 32,5% não utilizam os Equipamentos de Proteção Individual e Coletiva, o que contribui para aumentar significativamente os riscos de acidentes e doenças ocupacionais.⁸⁰ Além disso, 17,5% dos trabalhadores terceirizados têm baixa qualificação profissional para cumprir suas atividades laborais e, por fim, 5 % dos trabalhadores terceirizados cumprem jornada de trabalho mais extensa que os não terceirizados. O referido dossiê também destaca que os acidentes e as mortes no trabalho são a outra face desumana da terceirização do trabalho no país e da exploração do capital sobre o trabalho no mundo. Assim, no Brasil, são vários os acidentes e mortes entre os trabalhadores terceirizados todos os anos, principalmente no “setor elétrico”. Conforme esse dossiê, “os trabalhadores terceirizados morrem 3,4 vezes mais do que os efetivos nas distribuidoras, geradoras e transmissoras da área de energia elétrica” (DIEESE/CUT, 2014, p. 23). Por certo, a expressão mais atual e dramática,

⁸⁰ Como já referido, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), no mundo ocorrem 2,3 milhões de mortes por ano por acidentes e doenças do trabalho e 860 mil pessoas sofrem algum tipo de acidente de trabalho todos os dias no mundo. No Brasil o número de acidentes de trabalho chega a 704.136 mil por ano, com 2.783 óbitos e 15.571 casos de doenças relacionadas ao trabalho, o que situa o país em quarto lugar no mundo em acidentes e doenças ocupacionais. Os acidentes de trabalho atingem diretamente a integridade física e psicológica do trabalhador, provocando um dano pessoal e social muitas vezes irreparável para a pessoa, a família e toda a sociedade.

do ponto de vista da regressão social que estamos vivendo, da supremacia e mundialização do capital, de sua busca desesperada por aumentar os lucros, da precarização estrutural do trabalho e da destruição de direitos das classes trabalhadoras, é a terceirização. De acordo com Antunes e Druck (2014), a terceirização tem sido praticada no Brasil desde a década de 1990, em meio a um embate não apenas teórico, mas fundamentalmente político. No ideário empresarial a terceirização se justifica como medida de modernização das empresas na era da globalização da economia, como forma de especialização de suas atividades. Contudo, uma visão crítica desse fenômeno, como a manifesta por estudante e docente nos diálogos acima, revela que as empresas terceirizam como forma de reduzir os custos com a força de trabalho humana (trabalho vivo) bem como de transferir os riscos de acidentes de trabalho para os trabalhadores e proceder a uma brutal exploração de força de trabalho humana, ou seja, aumentando e centralizando seus lucros em detrimento das condições de trabalho, da saúde e da segurança dos trabalhadores. Assim, a terceirização do trabalho faz parte da lógica destrutiva do sistema capitalista e de seu afã por acumular e centralizar riquezas nas mãos de grandes empresas e corporações.

Por isso, o resgate da dimensão ontológica do trabalho, como proposto por Marx, Gramsci e Freire, requer, em última análise, a crítica e superação do trabalho alienado posto em prática na história das relações sociais do capitalismo, como problematizado nos diálogos entre discente e docente na aula de “Sociologia II” de 2 de junho de 2015. Assim, retomando a aula do componente curricular “Sociologia II” (Quadro 12), em diálogo com os indicadores sobre o trabalho terceirizado explicitado acima, destacamos o relato de uma educanda. Ela sinaliza que a construção de uma sociedade socialista requer como condição a superação da exploração do trabalho humano (trabalho alienado) para que o desenvolvimento da riqueza objetiva e subjetiva do trabalhador aflore, pois que o “homem rico é ao mesmo tempo o homem que *precisa* de uma soma de manifestações humanas; é aquele cuja realização existe como urgência natural interna, como *necessidade* [de tal forma que no socialismo a riqueza e a pobreza adquirem] um significado *humano* e, assim, social. A *pobreza* é o laço paciente que leva o homem a sentir como necessidade a maior riqueza, os *outros* homens” (MARX, 2002, p. 146, grifos do original). Além de demonstrar conhecimento do que é uma sociedade socialista, a educanda manifesta

uma vontade propositiva pelo socialismo, por considerar que esse sistema, diferente do capitalismo, promove a igualdade entre os seres humanos. Em seu relato a estudante argumenta que somente admitindo-se a igualdade substantiva como pressuposto é que se poderá alcançar uma sociedade justa em que todos tenham acesso aos bens necessários a uma existência verdadeiramente livre e digna, ou seja, “numa sociedade revolucionária, que visa ao socialismo, [...] uma sociedade de trabalhadores” (FREIRE, 1978, p. 129). Nesse sentido, seu relato nos leva à reflexão de que sem igualdade o socialismo se perverte em totalitarismo, como de fato aconteceu com a experiência histórica do socialismo stalinista, que acabou por produzir desigualdades. De forma análoga, a professora corrobora o argumento da estudante, ao afirmar que o capitalismo se funda na exploração do capital sobre o trabalho, pois desde o seu nascimento até os dias de hoje tem produzido e concentrado a riqueza e expropriado as classes trabalhadoras das condições de vida e de trabalho digno, produzindo ao mesmo tempo riqueza para “os donos do mundo” e miséria para grande parcela da humanidade.

Assim, a exploração e a concentração do capital tem se dado em tão grande magnitude que após 2009 “havia 115 bilionários na China, 101 na Rússia, 55 na Índia, 52 na Alemanha, 32 na Grã-Bretanha e trinta no Brasil, além dos 413 nos Estados Unidos” (HARVEY, 2014, p. 48). Assim, esse processo de acumulação da riqueza nas mãos de um pequeno grupo que domina a economia tem vigorado à custa da degradação das condições de vida e de trabalho das classes trabalhadoras e da destruição da natureza. Essa compreensão é explicitada no relato da educanda “Zilda Arns”, ao criticar o trabalho terceirizado como alienado, pois retira direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores, o que se confirma pelos indicadores expostos e analisados. Como delineado, a terceirização significa a destruição dos parques direitos conquistados pelas classes trabalhadoras, que se aprofunda na realidade de nosso país por meio do projeto “Ponte para o Futuro”⁸¹ de

⁸¹ O projeto “Ponte para o Futuro” do governo golpista, ilegítimo e antidemocrático de Michel Temer impôs de forma autoritária, sem diálogo com a sociedade brasileira, um conjunto de medidas antissociais, como a Proposta de Emenda Constitucional - PEC nº 241, que prevê o congelamento de verbas para o Sistema Único de Saúde (SUS) e para a educação por um período de 20 anos, configurando-se para as classes trabalhadoras como um projeto para o abismo social. De acordo com o IPEA, o congelamento de verbas para o SUS por um período de 20 anos poderá representar uma perda de R\$ 700 bilhões de reais, afetando, sobretudo a população mais pobre, que mais necessita do SUS. Além disso, o ajuste fiscal proposto terá impacto devastador na assistência social, principalmente no combate à pobreza e à desigualdade, como por exemplo, no programa social Bolsa

um governo golpista e ilegítimo, que representa para as classes trabalhadoras uma ponte para o abismo social. Nesse sentido, os diálogos entre docente e estudantes em interface com os dados analíticos sinalizam para uma práxis filosófica crítica que visa à transformação das relações sociais capitalistas, tendo como horizonte a formação humana integrada no Proeja. Esse processo tem se evidenciado nas aulas dos diferentes componentes curriculares que compuseram esta investigação e indicam que além da integração entre professor e estudantes, por meio do diálogo ente ambos, também se verificou uma integração entre os conhecimentos durante a problematização das temáticas da realidade social, como a terceirização. Assim, docentes e discentes procuraram problematizar os temas geradores da realidade social em que se inserem, como “fome”, “pobreza” e “trabalho terceirizado”, tendo como horizonte a construção de novas relações sociais em que “no lugar da sociedade burguesa, com suas classes e oposições de classe, surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX, 2012, p. 62).

Decerto os temas geradores nascem da realidade social dos educandos e são problematizados por uma práxis dialógica libertadora. Assim, enquanto na educação "bancária" o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, “[...] na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo nasce do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 102). Com efeito, a problematização das desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista e a luta por construir outra ordem social qualitativamente nova são iniciativa dos “de baixo” (FERNANDES, 1989), ou seja, das classes trabalhadoras que “nada têm a perder, exceto seus grilhões. [Pelo contrário], têm um mundo a ganhar” (MARX, 2012, p. 84). Nesse sentido, as classes trabalhadoras

Família. Após aprovação na Câmara a PEC nº 241 seguiu para o Senado (com o nome de PEC nº 55) onde foi votada e aprovada por 53 votos a favor e 16 contra, em 13 de dezembro de 2016, passando a vigorar como Emenda Constitucional nº. 95. Aliado à Emenda Constitucional nº 95, cabe ressaltar o Projeto de Lei (PL) do Senado nº 131, de 2015 de autoria do senador José Serra do PSDB, já aprovado em plenário no dia 26/02/2016 e remetido à câmara dos deputados para apreciação e aprovação. Esse PL nº 131 modifica a Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, que estabelece a participação do Petróleo Brasileiro S.A (Petrobrás) no consórcio de exploração do pré-sal.

deverão enfrentar três desafios essenciais: o primeiro diz respeito ao empobrecimento material de grande parte da população mundial, em especial da classe trabalhadora, que, sob as relações capitalistas, vem sendo vilipendiada e frustrada em seu potencial de pleno desenvolvimento das forças criativas humanas; o segundo decorre da degradação da natureza pelas potências imperialistas, o que representa uma mudança não apenas material, mas também espiritual na forma humana de conceber e se relacionar com a natureza; e o terceiro desafio diz respeito aos limites da própria acumulação do capital, que doravante coincide com os limites da própria natureza e com a sobrevivência da humanidade (HARVEY, 2014). Por certo, o enfrentamento dessas questões “[...] é inconcebível sem uma solidariedade internacional [dos trabalhadores] dirigida para a criação de uma ordem de igualdade substantiva” (MÉSZÁROS, 2003, p. 83). Desse modo, a transição da sociedade capitalista para a socialista requer a união das classes trabalhadoras e a socialização da riqueza produzida pelo trabalho humano, de forma a possibilitar o livre desenvolvimento da subjetividade humana, de todas as faculdades e potencialidades (virtualidades) de que os seres humanos são capazes, como explicitado nos diálogos entre estudante e docente na aula de “História III” de 3 de março de 2015:

Quadro 13. Aula do componente curricular “História III”.

Componente curricular	História III
Data Tema da aula	3/3/2015 Apresentação do conto “Trabalhadores da estiva”, de João do Rio.
Categorias	Trabalho
Subcategorias	Trabalho, literatura, tecnologia e direitos sociais.
Unidades de registro	A literatura pode ser um caminho e um meio que nos ajuda a compreender de forma crítica a realidade do trabalho. A legislação trabalhista não surgiu da boa vontade dos exploradores dos trabalhadores, mas nasceu da própria organização dos trabalhadores lutando por direitos.
Unidades de contexto (participação de estudantes)	Zilda Arns: Hoje em dia, na minha visão, vejo isto: tudo o que ameaça o capitalismo eles vêm e destroem. Na realidade, tudo o que ameaça o capitalismo é perseguido e destruído. Helen Keller: A máquina está substituindo o ser humano, não é mesmo? Gandhi: As pessoas saem da roça e vêm para a cidade e não têm direito a nada, ficam desempregadas, sem casa e sem comida.

Unidades de contexto (participação do professor)	Mandela: Nós, cidadãos, temos o direito de participar da produção e da riqueza nacional. O emprego, por exemplo, a política do emprego, é uma política que tem que atender a todos, não pode ser uma política de desemprego. Assim, se é necessário reduzir a jornada de trabalho de todo mundo, vamos reduzir, pra gerar emprego pra todo mundo. Porque os latifundiários não estão preocupados com mão de obra, o grande latifúndio não precisa de mão de obra, ele coloca um avião e joga veneno em todo lugar, põe uma máquina que colhe, planta a semente e faz tudo. Não precisa de mão de obra, ele precisa de um trabalhador que sabe controlar o trator e um que sabe ligar o motor da máquina que corta e devasta a floresta. O capitalismo não precisa de mão de obra, o agronegócio não precisa de mão de obra. A tecnologia é apropriada pelo capital e serve pra acumular mais riquezas, por exemplo, uma máquina colheitadeira de cana substitui oitenta homens, quer dizer, você passa a máquina, sai colhendo, joga no caminhão, leva e faz o álcool. Não lemos o conto “Os trabalhadores da estiva” pra dizer: coitadinhos, trabalhavam tanto, não tinham uma lei trabalhista, quer dizer, não é essa a perspectiva. Hoje existe a legislação trabalhista, que surgiu a partir desse processo histórico, não surgiu da boa vontade daqueles que estão explorando os trabalhadores, mas nasceu da própria organização dos trabalhadores, questionando esse modelo de sociedade. Então, quer dizer, as coisas não nascem por milagre, mas nascem do próprio movimento da sociedade e, é claro, dos oprimidos.
--	---

Fonte: Elaboração própria.

Como se evidencia nos diálogos, a estudante “Zilda Arns” demonstra uma visão crítica ao sistema capitalista, ao argumentar que esse sistema persegue e busca destruir todos aqueles que lutam para superá-lo, o que é corroborado pelo relato de outro estudante e do professor, quando explicitam que o capitalismo tem gerado desigualdades sociais, dentre elas, o desemprego. Assim, os diálogos sinalizam que estudantes e docente desenvolveram uma atitude crítica do “discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século” (FREIRE, 2013, p. 123). Ao contrário, o desemprego faz parte do *modus operandi* do sistema capitalista, que produz o desemprego estrutural, excluindo os trabalhadores do direito e do dever do trabalho, como atividade vital no processo de transformação e humanização de si e do mundo. Nesse sentido, o desemprego se torna funcional à acumulação e reprodução do capital. Assim, um exército industrial de reserva disponível se torna necessário ao processo de “acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista. Essa superpopulação se converte,

em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista” (MARX, 2013, p. 707). Nesse sentido, um diálogo com os dados divulgados pela OIT confronta o aumento do desemprego em todo o mundo, que tem afetado de forma diferenciada os países, e por sua vez, as classes trabalhadoras. Conforme dados da OIT, o número total de desempregados no mundo em 2015 foi de 197,1 milhões de pessoas. Em 2016 houve um aumento de cerca de 2,3 milhões, o que elevou o número de desempregados no mundo para 199,4 milhões. Já as estimativas para 2017 preveem que mais 1,1 milhão de pessoas desempregadas provavelmente serão adicionados ao registro global, de acordo com a referida organização. Segundo a OIT, a previsão é que a taxa de desemprego juvenil aumente de 13,3%, em 2015, para 13,7%, em 2017 (valor que corresponde a 53,5 milhões de jovens desempregados em 2017, comparado com os 52,9 milhões de 2015). Na América Latina e no Caribe, por exemplo, estima-se que a taxa de desemprego juvenil aumente de 15,7%, em 2015, para 17,1%, em 2017; na Ásia Central e Ocidental, de 16,6% para 17,5%; e no Sudeste Asiático e no Pacífico, de 12,4% para 13,6%. Assim, o fenômeno do desemprego deve ser compreendido na perspectiva mais ampla da divisão internacional do trabalho, em que “a correlação de forças entre as distintas nações engendraria a geografia mundial da geração e absorção de riqueza e de criação e destruição de postos de trabalho” (POCHMANN, 2012, p. 15).

De acordo com o autor, ao mesmo tempo em que a divisão internacional do trabalho impõe limites às classes trabalhadoras dos países semiperiféricos e periféricos, aos quais se destinam os empregos menos qualificados, os trabalhos mais qualificados estão concentrados nos países centrais da economia mundial. Assim, o que se observa na economia mundial é a insuficiente criação de postos de trabalho – na maioria das vezes, de baixa qualificação – para os trabalhadores dos países pobres. No Brasil, conforme dados divulgados pelo IBGE, o desemprego voltou a crescer no país, ficando em torno de 11,2% no trimestre encerrado em abril de 2016. Segundo o IBGE, a taxa é a maior já registrada pela série histórica do indicador, que teve início em janeiro de 2012. Assim, a quantidade de trabalhadores desempregados no Brasil subiu para 11,8 milhões. No entanto, conforme os dados divulgados pelo próprio IBGE, se pode observar uma redução do desemprego na última década, que, no entanto voltou a crescer em 2016, como se pode verificar a seguir:

Tabela 5. Taxa de desemprego (média) – 2004-2016.

Ano	%
2004	11,5
2005	9,9
2006	10,0
2007	9,3
2008	7,9
2009	8,1
2010	6,7
2011	6,0
2012	5,5
2013	5,4
2014	4,8
2015	6,8
2016	11,2

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IBGE/2016.

Como se pode observar, em 2004 o desemprego foi de 11,5%, mantendo uma taxa de desocupação alta até 2009, ano em que apresentou taxa de 8,1% de desempregados. Contudo, a partir de 2010, a taxa de desocupação no país começa a cair, apresentando índice de 6,7%, seguida de 6,0% em 2011, 5,5% em 2012, 5,4% em 2013, 4,8% em 2014 e 6,8% em 2015. Assim, a taxa de desemprego no país apresentou expressiva redução nesse período, ou seja, de 2010 a 2015, em grande parte pela política econômica adotada pelo governo federal, que mesmo de caráter compensatório, foi capaz de gerar trabalho e distribuir renda por meio de alguns programas sociais, tais como o “Minha Casa, Minha Vida” e o “Bolsa Família”, dentre os mais significativos. Contudo, em 2016 a taxa de desocupação voltou a crescer, impulsionada pela crise⁸²

⁸² David Harvey, na obra *17 Contradições e o fim do capitalismo*, argumenta que as “crises são essenciais para a reprodução do capitalismo. É no desenrolar das crises que as instabilidades capitalistas são confrontadas, remodeladas e reformuladas para criar uma nova versão daquilo em que consiste o capitalismo. [...] As crises abalam profundamente nossas concepções de mundo e do lugar que ocupamos nele. E nós, como participantes e habitantes desse mundo, temos de nos adaptar, por coerção ou consentimento, a um novo estado de coisas, ao mesmo tempo em que, por meio de nossas ações e do modo como pensamos e nos comportamos, damos nossa pequena [mas importante] contribuição para a transformação desse mundo. [...] Em termos gerais, o mundo está polarizado entre a continuação ou até o aprofundamento das soluções neoliberais, enfatizando a austeridade como remédio apropriado para curar nossos males (caso da Europa e dos Estados Unidos, [do Brasil] e a retomada de uma versão em geral diluída de uma expansão keynesiana baseada na redistribuição de renda para as classes mais baixas como um de seus componentes-chave. Não importa qual política é seguida: o resultado é o favorecimento do clube de bilionários que constitui hoje uma plutocracia cada vez mais poderosa, tanto dentro dos países como no cenário mundial. Em toda parte, os ricos estão cada vez mais ricos. Os cem maiores bilionários do mundo (tanto da China, da Rússia, da Índia, do México e da Indonésia, como dos centros tradicionais de riqueza na América do Norte e na Europa) juntaram US\$ 240 bilhões a mais em seus cofres só em 2012 (o suficiente, calcula a Oxfam, para acabar com a pobreza mundial da noite para o dia). Em

mundial. O capitalismo busca desesperadamente recompor sua taxa de lucro, pelo fortalecimento da direita e o refluxo da esquerda em alguns países da América Latina, como a Argentina e o Brasil, e pelo golpe de Estado midiático, jurídico e parlamentar perpetrado contra nossa frágil democracia. Como já referido, o estado de exceção e as medidas antissociais do ilegítimo presidente Michel Temer, tais como a reforma da previdência social e o desmonte da legislação trabalhista, travestida de modernização da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), conjugados com fatores internos e externos antes explicitados, têm contribuído para a recessão social e o aumento do desemprego. Essa é a realidade de um sistema de produção configurado pela concentração incessante do lucro, em uma sociedade definida pelo poder do dinheiro. Esse sistema declarou homens e mulheres como objetos de transformação de matérias em mercadorias, explorando o trabalho de modo alienante e desvinculado do processo educacional de pensar, para não correr o risco de transgredir a ordem do determinismo neoliberal, segundo a qual a sociedade deve se sujeitar às exigências do capital. Assim, o capitalismo, com a configuração assumida nas últimas décadas, acentuou sua lógica destrutiva em que a proposta de regulação social-democrática, “que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e antissocial” (ANTUNES, 1998, p. 40).

Como exposto, esses fatores, se considerados em conjunto, têm contribuído para um contexto social de perda de direitos sociais conquistados historicamente pelas classes trabalhadoras e para o aumento do desemprego no mundo e no Brasil. Retomando os diálogos referentes à aula de “História III” (Quadro 13), conforme delineado anteriormente, em sintonia com os dados aqui apresentados e analisados, pode-se inferir que estudantes e professor desenvolveram uma atitude filosófica em relação ao fenômeno do desemprego, situando-o não como “uma fatalidade, [mas antes como] resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos a que vem faltando o *dever ser* de uma ética realmente a serviço do ser humano e não do lucro” (FREIRE, 2013, p. 127). Por certo, vivenciamos, como partícipes em nossa realidade social, uma contradição em que a ciência e a tecnologia, que têm a potencialidade de melhorar as condições de trabalho e de existência humana, “sob

contrapartida, o bem-estar das massas estagna, na melhor das hipóteses, ou, mais provavelmente, sofre uma degradação crescente, senão catastrófica” (HARVEY, 2016, p. 10-11).

as relações do capitalismo tardio, produzem o desemprego estrutural e o trabalho precarizado” (FRIGOTTO, 2005, p. 70). Nessa perspectiva crítica, a tecnologia a serviço do capital tem se materializado no campo por meio do agronegócio. Em aula de “História III”, em 17 de março de 2015, o professor propôs aos educandos uma atividade em que deveriam analisar a charge em que um lote de terra era cercado com uma placa em que estava escrito: “Propriedade do agronegócio”. A charge a seguir foi utilizada na atividade de produção textual dos estudantes e traz a imagem de um índio morto ao tentar entrar na terra. Vejamos a charge:



Fonte: <http://www.brasildefato.com.br/charges>

Ao analisar a charge um dos estudantes⁸³ da turma assim se expressou:

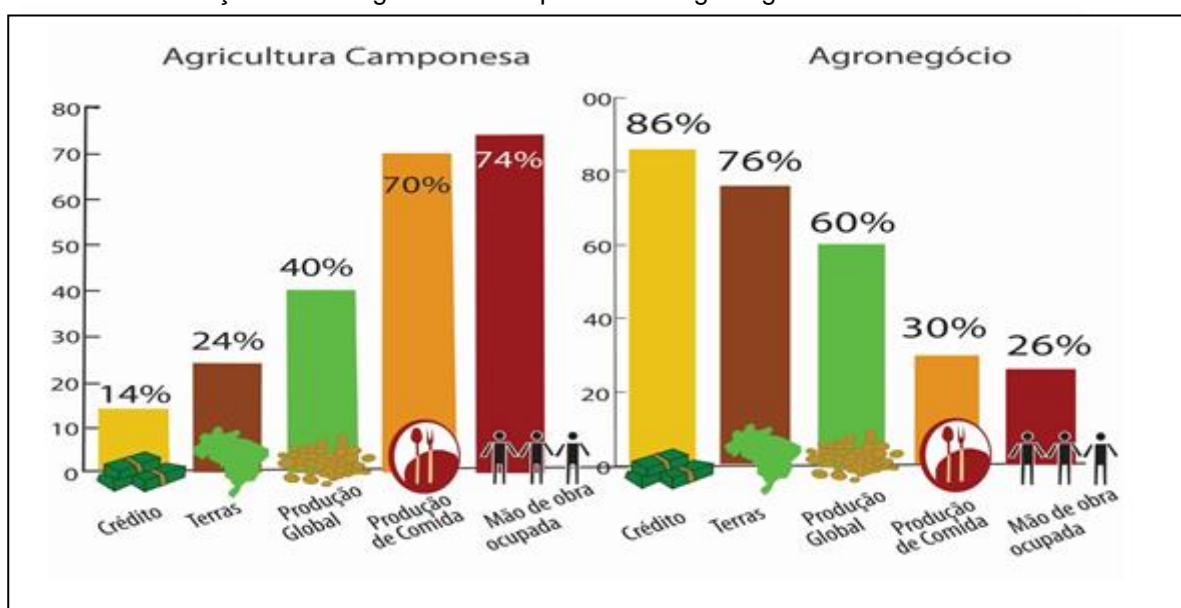
A charge nos diz que os índios estão sendo mortos por causa do agronegócio. Com o avanço do agronegócio, o índio está perdendo sua identidade e suas terras. Estão sendo mortos em várias regiões do Brasil, restando poucos que lutam por um pedaço de terra e sua sobrevivência. O agronegócio tem beneficiado grandes fazendeiros e produtores de gado, de soja, que produzem para a exportação, e não os alimentos que os pobres comem (GANDHI, estudante).

O relato do educando descreve uma visão histórica que analisa criticamente a expansão do capital sobre as terras indígenas por meio do agronegócio⁸⁴ praticado

⁸³ Cabe destacar que a produção textual e os relatos dos estudantes passaram por uma revisão textual.

pelos latifundiários por meio da monocultura voltada para a exportação e não para as necessidades de alimentação do povo. Essa realidade fica evidente a partir dos dados do Censo Agropecuário divulgado pelo IBGE em 2006, em que o agronegócio, mesmo recebendo um dos maiores investimentos em crédito do governo federal, o que equivale a 86%, contra apenas 14% da agricultura camponesa, produz apenas 30% de alimentos, enquanto a agricultura camponesa produz 70% da comida que vai para a mesa dos brasileiros. Além disso, o agronegócio ocupa 76% das terras, representa 60% da produção global e emprega apenas 26% dos trabalhadores no campo, enquanto a agricultura camponesa ocupa apenas 24% das terras, representa 40% da produção global e é responsável por 74% de geração de postos de trabalho no campo, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2. Diferenças entre a agricultura camponesa e o agronegócio.



Fonte: dados do Censo Agropecuário do IBGE/2006.

Uma das estratégias praticadas pelo agronegócio consiste em expulsar indígenas, camponeses e ribeirinhos de suas terras. Nesse sentido, outra estudante, ao produzir sua análise textual sobre a “charge”, também apresentou uma atitude crítica, ao argumentar:

⁸⁴ “Agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista [...]. Desde os princípios do capitalismo, em suas diferentes fases, esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem. [...] A agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial ou agronegócio, qualquer que seja o eufemismo utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a exploração” (FERNANDES, 2008, p. 386).

O problema da concentração fundiária no Brasil permanece, portanto, e está na raiz dos principais problemas sociais. Existe uma desigualdade na distribuição da terra em nosso país. Há um enorme número de pequenos proprietários de um lado e de outro, um pequeno grupo de latifúndios (DANDARA, estudante).

Na produção textual da estudante, evidencia-se uma compreensão crítica da histórica concentração da terra e da luta por sua democratização no país. Assim, em seu relato, a educanda nos remete à história do Brasil, de nossa colonização, marcada pela concentração da grande propriedade, “da fazenda. Do engenho. Fazenda e Engenho, terras grandes, imensas terras, doadas às léguas a uma pessoa só, que se apossava delas e dos homens que vinham povoá-las e trabalhá-las” (FREIRE, 1976, p. 68). Assim, a questão fundiária no Brasil traz as seguintes características: intensa concentração fundiária; trabalho escravo e semiescravos nesses latifúndios; e violência sem limites para manter sob controle o descontentamento e o protesto de camponeses e indígenas. Como referido, a história da concentração da terra nos remete aos períodos colonial e imperial, quando o modelo agrário brasileiro era fundamentado na grande propriedade escravista voltada para a exportação.

Sendo assim, uma atitude crítica frente à nossa história nos ajuda a perceber que a substituição do trabalho do colono pelo trabalho do escravo, na segunda metade do século XIX, deve ser compreendida dentro das relações sociais de produção capitalista. Ou seja, a partir do momento em que não interessava mais ao desenvolvimento do capitalismo a escravidão, o escravo vai aos poucos sendo substituído pelo imigrante europeu, por meio do colono ou do regime do colonato⁸⁵ (MARTINS, 1990, p.32). Essa mudança não implicou simplesmente a transformação da condição jurídica do trabalhador, mas a transformação do próprio trabalhador, produzindo-se uma força de trabalho mais adequada às necessidades do capital e ao lugar que o Brasil, como país dependente da Inglaterra, ocupava na divisão internacional do trabalho. As novas relações de produção, fundadas no “trabalho

⁸⁵ Relação de trabalho em que os imigrantes europeus recebiam, por contrato, cada qual uma área do cafezal, em geral cinco mil pés de café, para cuidar e colher. Por esse contrato, toda a família do colono, inclusive as crianças, estavam envolvidas como força de trabalho. Toda a produção deveria ser entregue ao fazendeiro. Os colonos recebiam em troca um pagamento em dinheiro, uma casa para morar e uma pequena área de terra onde podiam fazer suas roças e criar animais para subsistência e para vender (MARTINS, 1990, p.33).

livre” do colono imigrante, dependiam de novas formas de legitimação e subordinação, de modo que “[...] o trabalhador só pôde dispor de sua pessoa depois que deixou de estar acorrentado à gleba e de ser servo ou vassalo de outra pessoa para converter-se em livre vendedor de força de trabalho [...]” (MARX, 2013, p. 786). Dessa forma, estavam justificadas para o “trabalhador livre”, ou seja, o colono, as relações capitalistas de produção, e com elas a exploração e a expropriação de seu trabalho, sem as quais o capitalismo não sobrevive. Enquanto o trabalho escravo se fundava na vontade do senhor, o “trabalho livre” devia basear-se na vontade do trabalhador e na aceitação legítima da exploração pelo capital. Nessas relações, portanto, não havia lugar para o trabalhador que aceitasse a liberdade como negação do trabalho, mas apenas para o que considerasse o trabalho como uma condição de “liberdade”. Com a abolição da escravatura era necessário, portanto, encontrar outra forma de renda capitalizada para a economia cafeeira. Além disso, era preciso construir novas formas de sujeição ao capital, o que poderia ser dificultado pelas grandes áreas de terras devolutas no Brasil, que poderiam simplesmente ser ocupadas pelos “escravos” recém-libertos ou imigrantes que chegavam ao país. Com o objetivo de resolver essas questões, foi criada a “Lei de Terras” em 1850, que institui a compra e venda como únicos mecanismos de acesso às terras e cria novas formas de garantir o crédito hipotecário.

Seguindo essa análise, se combinavam novamente, sob outras condições históricas e de outra forma, os elementos que sustentavam a economia colonial, em que a “renda capitalizada no escravo transforma-se em renda territorial capitalizada: num regime de “terras livres” o trabalho tinha que ser cativo; num regime de “trabalho livre”, a terra tinha que ser cativa” (MARTINS, 1990, p. 32). Dessa forma, percebe-se que a abolição da escravatura não representou realmente a libertação do “escravo” e a melhoria das condições de trabalho e de existência, e sim uma nova forma de sujeição do trabalhador, tanto o negro, agora “livre”, quanto o colono imigrante, aos mecanismos de exploração capitalista. Assim, esses seres humanos recém-libertados só se tornaram “[...] vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que a [escravidão] lhe oferecia. E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo” (MARX, 2013, p. 787). Nesse processo, podemos perceber como a terra vai sendo privatizada,

impossibilitando-lhe o acesso dos “trabalhadores livres”. A “Lei de Terras” promulgada em 1850, ao estabelecer como único critério de acesso à terra a compra, impossibilitava que aqueles que não tinham dinheiro para comprá-la pudessem adquiri-la; portanto, na prática, os negros e os colonos continuaram excluídos do acesso a ela. Com a nova lei, determinou-se a transferência de terras devolutas do patrimônio da União para o patrimônio dos estados e proibiu-se a abertura de novas posses, ficando também proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não fosse o da compra. Assim, “se a terra estivesse à livre disposição de todos, então estaria faltando um elemento principal para a formação do capital [...] Assim a produção do trabalho não remunerado de outra pessoa se tornaria impossível e isso poria um fim definitivo à produção capitalista” (MARX, 2013, p. 671). Assim, a “transformação do trabalhador, da terra e do dinheiro em mercadorias baseou-se na violência, traição, roubo, fraude e coisas do tipo. Terras comuns foram cercadas, divididas e postas à venda como propriedade privada” (HARVEY, 2016, p. 62-63). Desta feita, a história da concentração da propriedade da terra ou da acumulação primitiva do capital serviu “[...] de alavanca à classe capitalista em formação [ao mesmo tempo em que imensas] massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres” (MARX, 2013, p. 787).

Além disso, a concentração da terra em nosso país vem acompanhada da violência contra todos os que lutam para democratizá-la, como os povos indígenas. A violência se materializa na destruição de roças, na invasão de lares, na tortura, no trabalho escravo, no estupro de camponesas, na intimidação e assassinatos de indígenas ou de grupos de trabalhadores no campo. Para isso, latifundiários, empresários e políticos recorrem a pistoleiros profissionais, capangas, ou mesmo criminosos comuns. No período que vai de 1985 a 1999, foram assassinadas 1.169 pessoas, entre lideranças de trabalhadores, religiosos, sindicalistas, advogados de trabalhadores, deputados e outras. Apenas 58 pessoas foram incriminadas e julgadas; dessas, somente 11 foram condenadas, enquanto 47 foram inocentadas, apesar das provas; dos 11 condenados, só três continuam presos (MORRISAWA, 2001). Nesse sentido, o relatório do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), intitulado “Violência contra os povos indígenas no Brasil” traz dados atuais de 2015

sobre a luta pela terra empreendida pelas comunidades indígenas, que após séculos, como vimos, resistem à violência, à impunidade e à omissão dos poderes públicos, que se negam a respeitar e cumprir a Constituição Federal de 1988, em relação à demarcação, proteção e fiscalização de suas terras. O referido relatório revela ainda que foram registrados 55 casos, em 2015, de invasões às terras cuja posse os indígenas já haviam conquistado, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio nos estados de Alagoas (1), Amazonas (6), Espírito Santo (1), Maranhão (18), Mato Grosso (3), Mato Grosso do Sul (2), Pará (12), Rondônia (5), Roraima (3), Santa Catarina (2), São Paulo (1) e Tocantins (1). Assim, de acordo com esse relatório, a situação geral das terras indígenas no território brasileiro pode ser visualizada na tabela a seguir:

Tabela 7. Situação geral das terras indígenas no Brasil.

Situação	Quantidade	%
Registradas	398	35,75
Homologadas	15	1,34
Declaradas	63	5,66
Identificadas	47	4,13
A identificar	175	15,72
Sem providências	348	31,35
Com restrição	6	0,53
Reservadas	61	5,48
Total	1,113	100

Fonte: Cimi agosto de 2016.

Assim, os dados indicam 398 terras indígenas registradas, o que significa que sua demarcação foi concluída e registrada no Cartório de Registro de Imóveis da comarca e/ou no Serviço do Patrimônio da União, correspondendo a 35,75%; as terras homologadas com decreto da Presidência da República e que aguardam registro somam 15, o que equivale a 1,34%; as já declaradas, com Portaria declaratória do Ministério da Justiça, e aguardando a homologação, somam 63, o que representa 5,66%; já as terras identificadas, ou seja, reconhecidas como território tradicional por grupo técnico da Fundação Nacional do Índio (Funai), e aguardando Portaria declaratória do Ministério da Justiça, somam 47, o que significa 4,13%. Assim, os dados revelam a dupla face da questão da terra no Brasil: por um lado, a brutal concentração expressa na imensa estrutura latifundiária que perpassa a história de nosso país; por outro, a violência praticada contra aqueles que lutam para derrubar as cercas do latifúndio e da desigualdade social. Em síntese, a luta

pela democratização da terra tem se constituído historicamente como uma das formas de luta social contra o capital, que vem colonizando, por meio do agronegócio, a terra, o trabalho e a vida dos que nela vivem. Assim, concentração da terra, violência, agronegócio, produção da pobreza, destruição dos direitos conquistados historicamente pelas classes trabalhadoras, precarização estrutural do trabalho, terceirização e desemprego fazem parte da lógica destrutiva de reprodução do sistema capitalista no campo e na cidade, como bem expressou outra educanda, durante apresentação de trabalho, em aula de “Psicologia do Trabalho”, no dia 7 de agosto de 2015:

O mundo passa por um momento econômico de reestruturação na produção e isso tem prejudicado o trabalhador como um todo. A taxa de desemprego está cada dia maior. Nós, que somos estudantes do curso de Segurança do Trabalho, a gente está se deparando com um mercado de trabalho que não temos garantia de que vamos ter acesso a ele e isso nos causa medo, porque tudo isso é incerto. Então é muito incerto o futuro, tanto de quem está em formação, como de quem já está formado, porque a taxa de desemprego a cada dia só aumenta e, no caso da mulher, disputa o mercado de trabalho com o homem, tem a mesma formação, mas ainda somos tidas como sexo frágil, com menos capacidade que o homem, quando na realidade a gente é vista muito ainda como o objeto de desejo do homem e nas questões salariais a mulher é menos valorizada do que o homem e recebemos menos do que os homens (ANITA GARIBALDI, estudante).

De acordo com o relato da educanda a reestruturação produtiva e o desemprego têm impactado de forma negativa a vida dos trabalhadores, o que tem gerado insegurança e medo, tanto para os estudantes ainda no curso de Segurança do Trabalho como para aqueles que já se formaram. Além disso, a discente destaca em seu relato a discriminação de gênero; ou seja, a mulher, mesmo tendo conquistado espaço no mercado de trabalho, ainda continua a ser discriminada. Em seu relato a desigualdade de gênero se manifesta no assédio sexual, nos baixos salários e em jornadas de trabalho maiores e mais exaustivas que as dos homens, o que configura um conjunto de fatores materiais e culturais que contribuem para o seu sofrimento físico e psíquico. Nesse sentido, “[...] a regulamentação da jornada de trabalho das mulheres – no que se refere à duração, pausas, etc.” (MARX, 2012, p. 129) é necessária como condição de zelar pela segurança e integridade de sua saúde física e psicológica. Desse modo, a estudante explicita como as relações sociais capitalistas vêm produzindo o desemprego estrutural e como esse fenômeno se abate muito mais sobre as mulheres do que sobre os homens, chamando a atenção

para a questão de gênero; ou seja, a exploração do capital sobre o conjunto da força humana que trabalha se apresenta de forma mais perversa e brutal sobre as especificidades de gênero, de raça e geracional. Por exemplo, entre as mulheres, as negras tendem a receber salário menor que as brancas. O recorte de gênero e racial é tão importante nessa análise que, mesmo entre os homens, os negros recebem salário menor e estão mais suscetíveis ao desemprego que os brancos. No caso das mulheres o sofrimento advindo da discriminação de gênero, de raça e de classe se faz sentir de forma mais perversa quando a mulher sintetiza em seu ser esse conjunto de fatores, ou seja, é mulher, negra, idosa e pobre.

Decerto esse processo de discriminação de gênero no mercado de trabalho é corroborado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada pelo IBGE em 2014. Segundo a Pnad, o rendimento mensal real de todos os trabalhadores do sexo masculino acima de 18 anos foi de R\$ 1.987,00, enquanto o rendimento das mulheres foi de R\$ 1.480,00. A desigualdade de gênero no mercado de trabalho é também reafirmada pela Organização Internacional do Trabalho, cujo relatório intitulado “Mulheres no Trabalho: tendências 2016” traz alguns dados que materializam essa desigualdade. Entre eles destaca-se que as mulheres ganham um salário 77% menor do que o dos homens, mesmo com a mesma qualificação e exercendo a mesma atividade laboral. A propósito, os indicadores da pesquisa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) sobre a taxa de desocupação da força de trabalho nas regiões brasileiras também sinalizam o aprofundamento da desigualdade de gênero, evidenciando que as mulheres estão mais suscetíveis ao desemprego do que os homens, como informado abaixo:

Tabela 8. Taxa de desocupação da força de trabalho por região no Brasil – ano 2015.

Região	Sexo masculino	Sexo feminino
Norte	5,8%	10,5%
Nordeste	7,9%	11,4%
Centro-Oeste	4,6%	7,5%
Sudeste	5,8%	8,4%
Sul	3,5%	5,4%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do DIEESE/2015.

Os dados acima trazem a lume as desigualdades entre homens e mulheres na taxa de desocupação por região brasileira. Nesse sentido, a região Norte apresentou taxa

de desemprego masculino de 5,8%, em relação ao desemprego feminino, de 10,5%; a região Nordeste apresentou taxa de desocupação masculina de 7,9%, enquanto o desemprego feminino foi de 11,4%. Aliás, dentre todas as regiões brasileiras, o Nordeste apresentou a maior taxa de desocupados, tanto entre os homens quanto entre as mulheres; já na região Centro-Oeste, a taxa de desocupação masculina foi de 4,6%, enquanto a das mulheres foi de 7,5%; já na região Sudeste, o desemprego masculino foi de 5,8%, e o feminino foi de 8,4%; e por fim, na região Sul do país, a taxa de desocupados entre o sexo masculino foi de 3,5%, enquanto entre as mulheres foi de 5,4%. A desigualdade de gênero no mercado de trabalho também é corroborada pelo estudo intitulado “Mulheres e trabalho: breve análise do período de 2004-2014”, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Segundo o estudo, as mulheres representavam 51,3% dos desempregados no quarto trimestre de 2014. Na região Norte do país esse índice ainda era maior, chegando a 56,6%. Os dados sobre desemprego evidenciaram que os homens correspondiam a 7,7% e as mulheres a 10,6%. De acordo com a pesquisa, 38,6% das pessoas em idade de trabalhar estavam desempregadas no final de 2014, sendo que 66,1% desse contingente eram composto pela força de trabalho feminina (IPEA, 2014).

De modo geral, o estudo do Ipea concluiu que as mulheres ainda permanecem em trabalhos precários e vulneráveis, como o trabalho doméstico, e continuam a receber um salário menor do que os homens e com jornadas de trabalho maiores. Esses indicadores sinalizam que as conquistas obtidas nas últimas décadas pelas mulheres ainda não foram capazes de alterar a estrutura da divisão social, sexual e racial do trabalho engendrada pelas relações sociais e culturais capitalistas. Essa análise é confirmada pelos estudos de Abreu et al (2016), que, ao investigar a relação entre gênero e trabalho no Brasil e na França, demonstraram que, apesar das conquistas das mulheres nos últimos anos, grandes desafios ainda se impõem na superação das desigualdades entre os gêneros, como a luta pela igualdade salarial e por condições de trabalho dignas, demonstrando a transversalidade entre classe e gênero. A partir dessa compreensão das desigualdades entre classe e gênero produzidas pelas relações sociais capitalistas, estudante, professora e pesquisador, durante a aula de “Psicologia do Trabalho” de 11 de maio de 2015, desenvolveram uma reflexão crítica sobre os aspectos culturais da discriminação de gênero e da necessidade de superarmos as relações sociais capitalistas produtoras

das múltiplas formas de desigualdades, como condição ontológica para a libertação da mulher e do homem, como demonstram estes diálogos:

Quadro 14. Aula do componente curricular “Psicologia do Trabalho”.

Componente curricular	Psicologia do Trabalho
Data Tema da aula	11/5/2015 Psicologia do trabalho e cultura
Categorias	Cultura
Subcategorias	Gênero, trabalho doméstico, machismo.
Unidades de registro	Mas o que a gente percebe é que a nossa cultura ainda é machista. O preconceito de gênero perpassa todas as relações sociais, na família, na escola e nas relações de trabalho.
Unidades de contexto (participação de estudantes)	Dandara: A mulher é criada pra ser dona de casa. Nós, mesmo as mais jovens, nós fomos educadas pra ser donas de casa, cuidar da casa, dos filhos e do marido. Se você for casar um dia tem que saber cozinhar, lavar e passar, dizia minha mãe. Anita Garibaldi: Às vezes a mãe tem muitos filhos, não dá conta de cuidar de todo mundo, tem de trabalhar e não dá tempo de dar atenção. O pai, ausente, quem cria os filhos é a mãe. O pai dá o alimento, dá a casa, dá a roupa, dá o calçado, mas quem tem o trabalho de criar os filhos é a mãe.
Unidades de contexto (participação do professor)	Olga Benário: Hoje nós vamos ver a relação entre a psicologia e a cultura. Como a cultura interfere muito na vida da pessoa. Eu ouvi hoje de manhã no rádio um comentarista falando sobre uma pesquisa que saiu e que 60% das mulheres ainda acham que o papel da mulher é cuidar da casa e todo mundo está indignado com isso. Então, o que a gente percebe é que a cultura ainda é machista.
Unidades de contexto (participação do pesquisador)	Nós não superamos ainda, não chegamos a um momento das relações sociais em que homens e mulheres se reconhecem diferentes uns dos outros, mas em igual dignidade. Então se eu tenho a mesma dignidade que a mulher e a mulher têm a mesma dignidade que eu, eu não vou inferiorizá-la, certo? Quer dizer, a relação de dignidade, a libertação da mulher é a condição da libertação de toda a humanidade. Só há libertação da mulher quando o homem também se liberta de todas as formas de preconceito, inclusive do machismo, do racismo, da homofobia, mas isso não é um processo apenas individual, é também social e cultural.

Fonte: Elaboração própria.

Como exposto nos diálogos, o trabalho doméstico ainda é culturalmente visto como responsabilidade unicamente das mulheres. Ou seja, além da discriminação no

mercado de trabalho, a mulher é vítima de machismo e de preconceito nas relações sociais e no próprio seio familiar. Com efeito, o capital incorpora o trabalho feminino de modo desigual em sua divisão social, sexual e racial do trabalho. A conjugação de gênero e raça confere ao capital maior exploração da força humana de trabalho e maior extração da “mais-valia” no processo produtivo. Em consonância com a análise acima, o pesquisador, em diálogo com docente e estudantes, explicita a necessidade de situar a discriminação de gênero dentro do conjunto mais amplo das relações sociais em que o capital explora o trabalho, produz desigualdades no plano material e também no plano cultural.

Nesse sentido, a superação do machismo não se restringe aos aspectos individuais, mas requer a transformação das estruturas sociais e culturais que produzem alienação, como por exemplo, a discriminação de gênero, de raça ou de qualquer tipo, para que a libertação da mulher seja a condição da libertação do gênero humano. Como exposto nos diálogos e nos indicadores das condições de trabalho e de salário, a exploração do capital sobre o trabalho se dá de forma mais intensa e precária sobre a força de trabalho feminina que sobre a masculina, o que tem contribuído para o acirramento das desigualdades entre os gêneros. As desigualdades entre homens e mulheres, para as teorias feministas materialistas,⁸⁶ “são determinadas por outras relações sociais estruturantes, além das de sexo, as de raça, etnia e classe” (CISNE, 2015, p. 90). Assim, por meio dessas relações, busca-se analisar as desigualdades entre homens e mulheres, ou seja, as desigualdades de gênero, compreendendo-as como determinadas pelas relações sociais capitalistas patriarcais racistas.⁸⁷ Dessa feita, “com o capitalismo houve a

⁸⁶ De acordo com Cisne (2015), para a teoria feminista materialista, “as relações sociais de sexo envolvem conflitos e antagonismos entre grupos diferentes e hierárquicos, no caso, homens e mulheres. Assim, entendem o sexo também como socialmente determinado, interpretado e traduzido na experiência e vivência da sociabilidade. Portanto, não caem na dicotomia sexo/gênero ou biológico/social” (CISNE, 2015, p. 90).

⁸⁷ “O capitalismo é cheio de contradições, contudo muitas não têm nada a ver diretamente com a acumulação do capital. Essas contradições transcendem as especificidades das formações sociais capitalistas. Por exemplo, as relações de gênero, como o patriarcado, corroboram contradições que eram encontradas na Grécia e na Roma antigas, na China antiga, na Mongólia Interior ou em Ruanda. O mesmo se aplica às distinções raciais, compreendidas como qualquer reivindicação à superioridade biológica por parte de um subgrupo da população em relação aos demais (raça, portanto, não é definida em termo de fenótipo: em meados do século XX considerava-se ampla e abertamente que as classes trabalhadora e camponesa na França eram compostas por seres biologicamente inferiores). A racialização e as discriminações de gênero existem há muito tempo, e não há dúvida de que a história do capitalismo tem um profundo viés de raça e gênero. Surge então a pergunta: por que não coloco as contradições de raça e gênero (junto com outras como

simbiose, a fusão entre os três sistemas de dominação-exploração [...] em um único sistema de dominação, denominado patriarcado-racismo-capitalismo” (SAFIOTTI, 1987, p. 60). Assim, a discriminação de gênero se materializa na dupla ou tripla jornada de trabalho feminino, em que a mulher trabalhadora executa sua atividade dentro e fora da empresa ou do local de trabalho. Nesse sentido, como referido, o estudo do Ipea revelou que em 2014 as mulheres exerciam mais atividade doméstica do que os homens, respectivamente 90% contra 51%, e cumpriam jornadas de trabalho maiores (25,3 horas semanais) que as dos homens (10,9 horas por semana). Esse processo se caracteriza como uma duplicidade de trabalho, o que se configura como dupla exploração do capital sobre o trabalho feminino, pois além de exercer a atividade profissional no espaço público, a trabalhadora o exerce também no espaço doméstico, da vida privada “com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos (as) e de si própria” (ANTUNES, 1999, p. 108-109).

Por certo, sem essas condições de reprodução do metabolismo social o sistema capitalista seria comprometido – e por que não dizer – inviabilizado. Dessa forma, reafirma-se a importância da luta feminista contra as desigualdades de gênero que, entretanto, “precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 2013, p. 77), uma vez que “[...] sob o domínio do capital em qualquer de suas variedades, [...] a ‘igualdade de mulheres’ não passa de simples falsa admissão” (MÉSZÁROS, 2011, p. 301). Nessa perspectiva crítico-analítica, a luta em defesa dos direitos das mulheres deve ser integrada às questões de classe, raça e geracional, pois como vimos, “[...] o capital incorpora o trabalho feminino de modo *desigual e diferenciado*

nacionalidade, etnia e religião) como fundamentais no estudo das contradições do capital? A resposta resumida é que não as incluo porque, embora sejam onipresentes no capitalismo, não são específicas à forma de circulação e acumulação que constitui o motor econômico do capitalismo. Isso não significa de modo algum que não tenham impacto sobre a acumulação do capital, ou que essa acumulação não as afete ou as use ativamente. Em várias ocasiões e lugares, o capitalismo levou a racialização, por exemplo, ao extremo (como os horrores dos genocídios e holocaustos). Visivelmente, o capitalismo contemporâneo se alimenta da violência e da discriminação por gênero, assim como da desumanização frequente dos negros. As interseções e interações entre racialização e acumulação do capital são altamente visíveis e fortemente presentes. Mas uma análise dessas interseções e interações não me diz nada de especial sobre o funcionamento do motor econômico do capital, ainda que identifique a fonte de onde tira energia” (HARVEY, 2016, p. 20).

em sua divisão social e sexual do trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 109, grifos do original), tornando ainda mais precárias as condições de trabalho, de salário e de vida das mulheres. Nesse sentido, destacam-se os estudos desenvolvidos por Hirata e Kergoat (2007), que ao analisarem as relações entre classe e gênero, estabeleceram uma relação dialética entre produção material e reprodução biológica no mundo contemporâneo. As autoras analisaram a divisão sexual do trabalho, demonstrando como as relações familiares dos trabalhadores estão intimamente ligadas à produção e como o papel das mulheres no seio familiar é fundamental para manter o ritmo da produção das empresas, tanto na exploração direta das mulheres como na função de reprodução biológica de seus maridos, condição fundamental para a reprodução da força de trabalho, que reproduz o sistema de produção capitalista (ANTUNES, 1999).

Sendo assim, a nosso ver, as análises que acentuam apenas os aspectos culturais das desigualdades entre mulheres e homens em detrimento dos determinantes causais e estruturais das relações de classe incorrem em um equívoco, pois deixam intactas as causas determinantes da exploração feminina, que em última instância é o sistema capital. Conforme já refletido, é “necessário analisar gênero no bojo da contradição entre capital e trabalho e das forças conflitantes das classes fundamentais que determinam essa contradição” (CISNE, 2015, p. 97), ou seja, da luta pela transformação radical das relações sociais capitalistas. Assim, é fundamental que as mulheres, como classe oprimida, desenvolvam uma consciência crítica da contradição existente entre opressores e oprimidos e se comprometam com sua libertação, que dialeticamente, liberta também o opressor. Por certo, um autêntico processo de libertação não se dá sem a superação da “[...] contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem [e mulher] novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem [e mulher] libertando-se” (FREIRE, 1987, p. 35). Desse modo, é essencial que os oprimidos, mulheres e homens, desenvolvam uma “consciência crítica [...] de si, enquanto classe para si”⁸⁸ (FREIRE, 1981, p. 48). Assim, somente, “unificados e organizados farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano” (FREIRE, 1987, p. 142). Desta

⁸⁸ Para Freire (1978, p. 48), “a consciência crítica dos oprimidos significa, pois, consciência de si, enquanto ‘classe para si’”.

feita, a luta pela emancipação das mulheres e das diferentes frações das classes trabalhadoras requer dos trabalhadores uma “[...] consciência política, enquanto consciência de classe” (FREIRE, 1978, p. 129). O despertar dessa consciência na unidade da classe trabalhadora será “capaz de possibilitar o afloramento de uma *subjetividade autêntica*, [que lutará] contra esse sistema de metabolismo social, [desenvolvendo uma] ação de classe do trabalho contra o capital” (ANTUNES, 1999, p. 110). Em síntese, um dos grandes desafios ao conjunto da classe trabalhadora consiste em desenvolver uma identidade de classe, como classe para si, tendo em vista uma unidade política com os diversos sujeitos coletivos que lutam contra as desigualdades produzidas pelas relações sociais capitalistas.

Conforme delineado, Marx, Gramsci e Freire, ao criticarem e buscarem superar o sistema capitalista, desnudaram as bases materiais e concretas em que se produzem as diferentes formas de desigualdade entre os seres humanos, sejam elas de gênero, classe e raça, tendo em vista a utopia de construção de uma sociedade de igualdade substantiva. Assim, nas relações sociais capitalistas vivenciamos, como partícipes, a degradação da vida humana em escala global de forma que as classes trabalhadoras retornam ao “estado de natureza” decorrente da não satisfação de suas necessidades, lançadas em um mundo cão, nas diversas formas de precarização e degradação do trabalho e da vida material e espiritual. Assim, desemprego, terceirização, discriminação da mulher e destruição da natureza, “tudo isso forma um cotidiano de miséria material e moral que a todos atinge. Desaparece a ideia de que a vida pode e deve ter um horizonte amplo, sólido e aberto. Tudo se torna precário” (BENJAMIN et al, 1998, p. 14).

Como exposto, o sistema capitalista tem degradado as condições de trabalho e de vida das classes trabalhadoras ao pôr em prática medidas tais como terceirização, desemprego, desigualdade de gênero, corte dos gastos do Estado – principalmente os destinados às políticas públicas como saúde, educação, trabalho – e desmonte da legislação protetora dos direitos do trabalho conquistados historicamente pela organização e luta das classes trabalhadoras. Com efeito, para o sistema capital, as necessidades humanas individuais e coletivas não são importantes. O que realmente importa é a maximização e concentração da riqueza produzida coletivamente nas mãos de grupos e/ou corporações que dominam a economia,

tanto interna quanto externamente. Assim, o capitalismo, além de atuar no plano social, precarizando e destruindo os direitos sociais dos trabalhadores, procura difundir uma ideologia que busca conformar no plano das consciências certos valores em que a eficácia e a produtividade são os únicos critérios válidos e não há alternativas ao seu domínio. De acordo com Alves (2011) e Mészáros (2005, 2014), uma das dimensões fundamentais da nova configuração, organização, gestão e controle do sociometabolismo do capital se dá no plano da captura da subjetividade das classes trabalhadoras, conformando-a aos valores-fetiche⁸⁹ e às expectativas do mercado. As mudanças postas em prática pela terceira Revolução Industrial (revolução informacional, microeletrônica, robótica) têm provocado não somente uma reestruturação da produção, mas uma captura da subjetividade do trabalhador no capitalismo manipulatório. Como forma de resistência a esses valores fetiches do capital que busca conformar e alienar a subjetividade do trabalhador à lógica de reprodução do capital é oportuno fazer referência aos diálogos entre estudantes, professor e pesquisador na aula de “História III” de 24 de março de 2015:

Quadro 15. Aula do componente curricular “História III”.

Componente curricular	História III
Data	24/3/2015
Tema da aula	Globalização
Categorias	Trabalho
Subcategorias	Colaborador, trabalhador, exploração, alienação.
Unidades de registro	Exploração do patrão sobre o trabalhador. Funcionário do mês é o funcionário-padrão que o capital exige. Colaborador é aquele que colabora na sua própria exploração? Colaborador do lucro da empresa.
Unidades de contexto (participação de estudantes)	Zilda Arns: Mas por que o professor de didática nos informa que é melhor “colaborador” do que “trabalhador”? Ele enfatizou muito essa palavra. Gandhi: É verdade, professor, eu mesmo já trabalhei em supermercado e fui muito explorado. Aí todo mês eles escolhem algum funcionário e tira uma foto dele e diz que é o destaque do mês. O que há é uma verdadeira exploração do trabalhador pelo

⁸⁹ A expressão valores fetiche utilizada por Alves (2011) tem uma relação direta com “a ideologia das competências, da empregabilidade, da qualidade total e da formação técnico-profissional adestradora e fragmentada que foi tomando as mentes e corações de professores e das classes populares. Trata-se da incorporação da ideologia neoliberal” (FRIGOTTO, 2006, p.273).

	patrão. Como se diz, a filosofia é você questionar pra que possa então desenvolver, explicar, não é trabalhador não, é colaborador, por quê?
Unidades de contexto (participação do professor)	Mandela: O professor deu pra vocês colaborador, foi isso? Colaborador não participa do lucro da empresa? Como é que você colabora na sua própria exploração? Para o empresário, quanto menor salário puder pagar melhor. Como que pode colocar como colaborador? A empresa não pratica a lógica do justo, do honesto. O empresário não trabalha com essa lógica. Se ele puder não pagar um direito, não paga. Quer dizer, é essa questão. Como é colaborador, se o trabalhador é explorado? O empresário passa a perna no trabalhador, se não tiver o Ministério do Trabalho, a fiscalização ou o próprio sindicato. O empresário passa a perna, “ah, eu vou chamar de colaborador”. Quer dizer, a gente cansa de ouvir isso em supermercado, o colaborador, o gerente é o meu colaborador, no supermercado sempre tem isso e a gente vê a situação daqueles colaboradores, todos ferrados. O colaborador precisa ser sindicalizado ou não? Por exemplo, ser sindicalizado quer dizer que vai questionar de repente as condições de trabalho.
Unidades de contexto (participação do pesquisador)	Por trás dessa palavra “colaborador”, tem toda uma ideologia. Esse conceito colaborador está surgindo por quê? Dentro de que lógica? A lógica do capitalismo, da empresa, da terceirização. Então não é uma palavra inocente, a palavra está em um contexto, então, por isso é preciso um olhar crítico. Quem são esses colaboradores? São os colaboradores da loja Renner que colaboram com trabalho escravo? Lembra-se da discussão que a gente fez sobre o trabalho escravo na loja Renner, nas aulas de Direito Aplicado? O que está por trás dessa palavra? Está a melhoria da qualidade de vida do trabalhador ou está uma exploração mais perversa ainda?

Fonte: Elaboração própria.

Nesses diálogos se pode verificar que um dos estudantes questiona por que alguns professores do curso de Segurança do Trabalho utilizam o conceito de “colaborador”, e não o de “trabalhador”. Em seguida, o professor de “História III” tece uma reflexão crítica sobre o conceito de “colaborador”, procurando desvelar os seus significados para os trabalhadores, tais como as péssimas condições salariais e de trabalho. Nessa perspectiva analítica, também se insere a participação do pesquisador, que ao ratificar a reflexão do professor, questiona o sentido por trás do termo “colaborador”, como forma de cooptação da subjetividade e da exploração do trabalhador pela empresa. Assim, estudante, professor e pesquisador desvelam, por meio dos diálogos, o caráter ideológico dos conceitos “colaborador”, “destaque do mês”, “funcionário-padrão” e “empreendedor”, como uma das estratégias do capital nas empresas para cooptar e manipular a subjetividade do trabalhador. Mas

“enquanto seu trabalho não lhe pertence, não pode realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um quefazer realizador de sua pessoa para ser um meio eficaz de sua "reificação" (FREIRE, 1987, p. 142). Desse modo, o capital atua no plano da subjetividade do trabalhador, cooptando-o para os valores fetiches da empresa, incentivando o trabalho em equipe, a motivação, o espírito de iniciativa e liderança, ao mesmo tempo em que contraditoriamente, torna mais precárias as condições de trabalho, aumenta a jornada de trabalho e rebaixa os salários. Nesse sentido, a tentativa de manipulação da subjetividade do trabalhador é de tal magnitude que ele agora já não se considera um “operário em construção”,⁹⁰ que busca, em comunhão com os demais, a sua libertação, se organizando para dizer não à exploração. Doravante será um colaborador que aprendeu a dizer sim à alienação. Assim, é um desafio para os trabalhadores superarem sua condição de objeto e fazerem-se sujeitos, pois a “própria estrutura de seu pensamento viu-se condicionada pelas contradições da situação existencial concreta que os manipulou. Seu ideal é serem homens, mas, para eles, serem homens é serem opressores. Este é seu modelo de humanidade” (FREIRE, 2001, p. 67). Esse processo contraditório por meio do qual o trabalhador se identifica com o patrão, desejando querer se parecer com ele, de ser o “destaque do mês”,⁹¹ “funcionário-padrão”, de seu anseio de chegar a ser chefe, “encarregado”, “empresário”, advém “de que os oprimidos num dado momento de sua experiência existencial, adotam uma atitude de adesão em relação ao opressor” (FREIRE, 2001, p. 68). Por certo, “nesta situação, os oprimidos não vêem ao homem novo como aquele que deve nascer da contradição, uma vez resolvida, quando a

⁹⁰ Nome do poema de Vinícius de Moraes utilizado na avaliação da aula de 23 de junho de 2015 pela professora de “Sociologia II”. Eis um excerto do poema usado na aula: “[...] À mesa, ao cortar o pão/ O operário foi tomado/ De uma súbita emoção/ Ao constatar assombrado/ Que tudo naquela mesa/ - Garrafa, prato, facão -/ Era ele quem os fazia/ Ele, um humilde operário,/ Um operário em construção./ Olhou em torno: gamela/ Banco, enxerga, caldeirão/ Vidro, parede, janela/ Casa, cidade, nação!/ Tudo, tudo o que existia/ Era ele quem o fazia/ Ele, um humilde operário/ Um operário que sabia/ Exercer a profissão. [...] O operário emocionado/ Olhou sua própria mão/ Sua rude mão de operário/ De operário em construção/ E olhando bem para ela/ Teve um segundo a impressão/ De que não havia no mundo/ Coisa que fosse mais bela/ Foi dentro da compreensão/ Desse instante solitário/ Que, tal sua construção/ Cresceu também o operário./ Cresceu em alto e profundo/ Em largo e no coração/ E como tudo que cresce/ Ele não cresceu em vão [...] E um fato novo se viu [...] Começou a dizer não/ E aprendeu a notar coisas/ A que não dava atenção./ Notou que sua marmita/ Era o prato do patrão/ Que sua cerveja preta/ Era o uísque do patrão/ Que seu macacão de zuarte/ Era o terno do patrão/ Que o casebre onde morava/ Era a mansão do patrão/ Que seus dois pés andarilhos/ Eram as rodas do patrão/ Que a dureza do seu dia/ Era a noite do patrão/ Que sua imensa fadiga/ Era amiga do patrão/ E o operário disse: Não! [...]”.

⁹¹ Como delineado, “destaque do mês”, “funcionário-padrão”, “empreendedor” e “colaborador” são expressões utilizadas pelas empresas com vistas à cooptação da subjetividade do trabalhador aos valores fetiches do capital.

opressão dê lugar à libertação. Para eles, o homem novo são eles mesmos, convertidos em opressores” (FREIRE, 2001, p. 68). Assim, a contradição fundamental entre opressor e oprimido, empresário e trabalhador, capital e trabalho “não será resolvida senão pela aparição de um *homem novo*: nem o opressor, nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação” (FREIRE, 2001, p. 69, grifo do original). No entanto, esse processo permanente de libertação não se concretizará sem a crítica e a autocrítica do trabalhador para que seja capaz de expurgar de si mesmo o dominador, e ao fazê-lo, libertar a si mesmo e ao opressor. A libertação também não se dará sem luta pela transformação do sistema que o oprime como pessoa e classe, e por isso mesmo, ela, a libertação, é social e pessoal, particular e universal. Nesse sentido, com o escopo de problematizar as formas degradadas de trabalho postas em prática pelas relações sociais capitalistas, a professora de “Sociologia II” aplicou uma avaliação em 23 de junho de 2015 aos estudantes. O objetivo da avaliação era que os educandos refletissem sobre a importância do trabalho em sua vida pessoal e social. Para tanto, apresentou uma proposta avaliativa contendo um fragmento do poema de Vinícius de Moraes “O operário em construção” e solicitou aos educandos a elaboração de um texto que refletisse, a partir dos estudos em sala, sobre o trabalho em nossa sociedade. Assim, trazemos aqui um fragmento da produção de um dos estudantes:

O trabalho é a forma mais digna de se ganhar a vida, de se obter os bens materiais e conquistar seu lugar na sociedade. O trabalho é também uma forma de conquistar sua dignidade, faz a pessoa crescer na vida. O poema de Vinícius de Moraes “O operário em Construção” retrata a vida de um trabalhador da construção civil. Na verdade todos nós somos operários em construção que lutamos por ganhar a vida por meio do trabalho (GANDHI, estudante).

Percebemos que o educando atribui ao trabalho um duplo sentido, ontológico e histórico. Assim, é pela mediação do trabalho que o homem produz os meios necessários à reprodução de sua existência material e espiritual, o que configura o sentido ontológico do trabalho. Além disso, o trabalho tem uma dimensão histórica, porque adquire em cada sociedade uma especificidade. No caso da sociedade capitalista, trata-se de um trabalho alienado. Além disso, como atividade vital do ser social, o trabalho é uma eterna necessidade humana por meio da qual reproduz não somente a sua existência individual, mas também o ser social, ou seja, a

humanidade (MARX, 2002). Nesse sentido, no relato do estudante inferimos que há sinais que indicam uma concepção de trabalho para além do capital se aproximando de seu sentido ontológico-educativo defendido e desenvolvido por nós nesta pesquisa. Por certo o sentido ontológico educativo do trabalho requer superar o trabalho alienado, produto das relações sociais capitalistas. Entretanto, de forma contraditória, o que temos presenciado nas relações sociais de produção capitalistas é que o trabalho e o próprio Estado não existem mais para a promoção do bem público, não estão mais a serviço da sociedade e sim dos credores internacionais, do FMI, do Banco Mundial e da elite nacional, representada pelos interesses dos banqueiros, rentistas que utilizam grande parte da riqueza produzida pelo conjunto da força humana de trabalho para o pagamento da “dívida” pública interna e externa. Nesse sentido, na aula de “História III” em dia 24 de março de 2015, o professor destacou a importância de uma auditoria cidadã da dívida pública, como fundamental para a construção de uma nação soberana, como se pode ver no relato abaixo:

Qual é o projeto de sociedade que queremos construir? Esta é a grande questão. Vamos discutir as questões fundamentais do país? Qual é o bolo que a gente tem que discutir estruturalmente? Vamos discutir estrutura, Reforma Agrária e dívida pública. O que a imprensa faz? A imprensa nos convence que o grande problema do país é a corrupção, mas se você não muda a estrutura não adianta. Se você não discute que tipo de distribuição da terra, como se formou a dívida pública, se ela é justa. Como ela foi construída? A gente não questiona, não problematiza. Por que não foi feita a Reforma Agrária? Por que ser proprietário de terras no Brasil não tem limite? De tudo que se arrecada no Estado 45% por cento anualmente do orçamento é pra pagar o encargo da dívida e nunca houve uma auditoria cidadã da dívida externa brasileira (MANDELA, professor).

De acordo com o relato do professor a questão fundamental da sociedade brasileira não é a corrupção, como têm sido noticiado pela mídia, e sim as reformas estruturais, entre elas, a reforma agrária e a reforma política. Assim, o docente advoga a necessidade de se fazer, por exemplo, a auditoria cidadã da dívida pública, nunca feita em nosso país. Entretanto, cabe observar que o professor, ao afirmar que a corrupção não é o problema central da sociedade brasileira, não está defendendo a corrupção, como poderia parecer. Uma análise mais detida nos revela justamente o contrário, a corrupção é um problema que deve ser combatido, porém não somente em nível pessoal, individual, mas estruturalmente, pois suas raízes estão para além do caráter individual dos políticos ou mesmo dos cidadãos, estão

fincadas na estrutura, na espinha dorsal do capital como sistema que se origina, se alimenta e se reproduz pela exploração, como bem tematizaram os filósofos da práxis e atualmente pela espoliação e degradação da vida e da “classe que vive do trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 101). Ainda em seu relato o docente argumenta que essa exploração do capital sobre o trabalho se materializa de forma estrutural na dívida pública interna e externa, que usurpa e rouba 45% de toda a riqueza nacional, e na concentração brutal da terra nas mãos de meia dúzia de famílias oligárquicas, como analisado anteriormente. Nessa perspectiva também trazemos o relato de uma estudante durante sua participação na aula de “História III” de 24 de março de 2015, conforme explicitado:

Então, professor toda a riqueza vai para o pagamento da dívida externa, não se aplica aqui dentro do país na geração do trabalho, da distribuição de renda, na geração de lazer e cultura. Não se oferece à população um serviço público, como por exemplo, de rede de esgoto. Meu pai paga noventa reais por mês de esgoto e não tem rede de esgoto no bairro (ANITA GARIBALDI, estudante).

Decerto, em sua participação a estudante expressa indignação a respeito do sistema capitalista ao demonstrar uma atitude crítica na argumentação de que grande parte da riqueza produzida pelo trabalho humano é destinada ao pagamento da dívida externa e interna, não sendo revertida em serviços públicos que proporcionem qualidade de vida para a população, principalmente para os mais pobres. Nesse sentido, as principais metas do sistema da dívida pública são o superávit primário e o aumento das taxas de juros, com a justificativa de combater a inflação, mas que contraditoriamente, geram o seu oposto, dado que as altas taxas de juros alimentam e engordam o sistema financeiro e os bancos, em detrimento de melhorias nas condições de vida da população. Assim, é necessária uma auditoria cidadã da dívida pública brasileira, bem como a reforma tributária e a defesa do papel do Estado como promotor de políticas públicas que possibilitem aos mais pobres, em especial, o acesso aos serviços de saúde, educação, moradia e saneamento básico, como bem expressou a estudante. Portanto, para que o Estado invista nessas áreas, tem de promover a justiça fiscal e não o ajuste fiscal, ou seja, tributar mais quem ganha mais e não penalizar quem ganha menos, absolvendo as grandes fortunas que são efetivamente as que menos impostos pagam e as que detêm a propriedade privada de toda a riqueza produzida pelo trabalho social. Assim, somente quando o “trabalho

tiver se tornado, não apenas um meio de vida, mas o requisito precípua da vida” (MARX, 2012, p. 107) é que se romperá a dualidade entre produção e realização, ou seja, entre trabalho social e trabalho alienado. Como referido nesta pesquisa, o trabalho tem ontologicamente uma dimensão formadora do homem, porém no modo de produção capitalista, em que reinam a divisão social e técnica do trabalho e a apropriação privada da riqueza, produzida pelo conjunto das classes trabalhadoras (trabalho social), converte-se em meio de alienação e degradação da vida humana, da sociedade e da natureza, ou seja, “do *homem alienado*, do trabalho alienado, da vida alienada, do homem estranho a si próprio” (MARX, 2002, p. 120, grifo do original). Por certo, estudantes e professores, ao analisarem a alienação como constitutiva das relações sociais capitalistas, nos ajudam a refletir sobre o caráter contraditório dessas relações, que, ao mesmo tempo em que dificultam, podem possibilitar a formação do ser humano na plenitude.

Com efeito, se por um lado a sociabilidade do capital, pela apropriação privada unilateral da riqueza produzida coletivamente, exclui imensa parcela dos trabalhadores do acesso aos bens indispensáveis à sua reprodução biológica e cultural, por outro as classes trabalhadoras, por meio da vontade coletiva, pode organizar-se para conquistar a hegemonia⁹² como classe dirigente, dispondo as relações sociais a serviço de um novo projeto social que tenha como horizonte a libertação do ser humano. Nesse sentido, os filósofos da práxis, ao pensarem dialeticamente as categorias de “possibilidade” e “liberdade”, ao relacionarem o “reino da necessidade” com o “reino da liberdade” e ao proporem a dialética “libertação-dominação” e “humanização-desumanização”, nos dizem que a formação humana deve ser compreendida a partir de uma filosofia crítica das desigualdades produzidas pelas relações sociais capitalistas, tendo a luta social como força de resistência e quicá da libertação. Assim, uma práxis filosófica compreendida como formação humana integral prima pela libertação dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores. Essa libertação implica, por sua vez, a participação ativa em todos os bens (sociais, culturais, econômicos e políticos) produzidos historicamente pela humanidade. A formação humana integral assim dirigida busca a preparação para o

⁹² Como já referido nesta investigação, para Gramsci a hegemonia implica dois movimentos dialéticos entre si, a coerção e o consenso. Assim, a classe dominante, além de exercer a coerção por meio dos aparelhos privados de hegemonia (como por exemplo a mídia), busca obter o consenso das classes subalternas por meio da difusão de sua ideologia.

mundo do trabalho, na sua totalidade, tendo como objetivo a formação omnilateral dos jovens e adultos trabalhadores. Nessa perspectiva, a formação humana integrada não busca a formação de técnicos, “mas a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. O que se defende é o ensino médio sob os princípios da ciência, da cultura e do trabalho, em que a profissionalização seja uma possibilidade” (RAMOS, 2004, p. 33). Portanto, a formação humana omnilateral supõe a compreensão das relações subjacentes aos fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais na perspectiva da emancipação humana. Assim, o trabalho, em seu sentido ontológico, se constitui em diálogo com o aporte teórico da filosofia da práxis, um dos fundamentos da formação humana no Proeja. E como referido anteriormente, recuperar o sentido ontológico do trabalho na formação humana no Proeja requer pensá-lo na perspectiva de “mundos do trabalho”⁹³ e não do mercado de trabalho, o que significa pensar a relação dialética entre trabalho, cultura e filosofia. O mundo do trabalho é aquele que inclui tanto as atividades laborais, produtivas, como os processos de criação cultural, gerados em torno da reprodução plena da vida em que o livre desenvolvimento de cada um seja a condição para o livre desenvolvimento de todos.

Em síntese, o conceito de “mundo do trabalho” remete-nos à dimensão ontológica do trabalho como transformação e apropriação da natureza com vistas à satisfação das necessidades naturais e sociais dos seres humanos, “condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 2013, p. 261). Como exposto, o trabalho, em seu sentido ontológico, nos desafia a pensar e praticar um processo de formação humana integrador das dimensões material e intelectual, técnica e política, ética e estética, possibilitando o desenvolvimento de todos os sentidos materiais e espirituais do trabalhador. No entanto, como refletido anteriormente, na qualidade de instituição social, o Estado brasileiro tem praticado medidas antissociais que não têm contribuído para um processo de formação humana integrada ensejador do pleno desenvolvimento humano. Como exemplo, pode-se fazer referência à

⁹³ *Mundos do trabalho*: novos estudos sobre história operária é o título de um dos livros de Eric Hobsbawm, em que o pensador desenvolve em vários capítulos uma profunda reflexão sobre o trabalho em sua perspectiva ontológica, como uma das dimensões fundamentais para a realização do ser do trabalhador em sintonia com a perspectiva desenvolvida por Marx.

aprovação da MP nº 746, conforme delineado. Assim, se retira dos mais pobres a possibilidade da formação integral cujas dimensões cultural, artística, filosófica, histórica e sociológica possibilitem não apenas a formação técnica, mas compreender criticamente a sociedade em que vivem a fim de atuarem como sujeitos no processo de transformação de si mesmos e das relações sociais capitalistas. Assim, se por um lado é um Estado ineficiente, do ponto de vista das políticas públicas, por outro é eficiente do ponto de vista do mercado, funcionando como “comitê para gerir os negócios comuns da burguesia” (MARX, 2012, p. 49) e não possibilitando às frações das classes trabalhadoras, em especial aos jovens e adultos, o acesso ao trabalho, à cultura e ao pensar filosófico, condições fundamentais que potencializam um autêntico processo de formação humana. Assim, na aula de “Psicologia do Trabalho” de 22 de junho de 2015, encontramos uma reflexão que sinaliza para a integração entre trabalho e cultura como fundamentais no processo de formação humana:

Quadro 16. Aula do componente curricular “Psicologia do Trabalho”.

Componente curricular	Psicologia do Trabalho
Data e Conteúdo da aula	22/6/2015 Desenvolvimento da personalidade humana
Categorias	Cultura
Subcategorias	Personalidade, comportamento, aprendizagem.
Unidades de registro	A formação humana é aquela que possibilita o desenvolvimento entre os aspectos biológicos, psicológicos e culturais do ser humano, integrando a maturação biológica, psicológica e cultural do ser humano.
Unidades de contexto (participação de estudantes)	Helen Keller: professora, sempre tem essa parte da personalidade que é herdada geneticamente? Sempre, não existe exceção? Então, qual o papel da educação na formação da personalidade?
Unidades de contexto (participação do professor)	Olga Benário: Personalidade é um conjunto de características que a pessoa vai desenvolvendo desde que ela nasce. A personalidade começa desde que o sujeito nasce e ela vai se formando de acordo com o meio. A personalidade tem dois pilares: a hereditariedade e a aprendizagem. A aprendizagem é uma coisa muito séria, forma a pessoa pra uma vida inteira. Então, quando ocorre a aprendizagem de alguma coisa, aquela aprendizagem gera mudança de comportamento. Vocês têm que entender por que é importante compreender o desenvolvimento do ser humano.

	<p>Por quê? Porque o trabalhador que está na sua presença é uma pessoa e tem uma história. Então, é compreendendo-o como pessoa que você vai fazer com que esse profissional, seja bom ou não, produtivo ou não, respeite as normas de segurança ou não, e os colegas ou não. No processo de desenvolvimento humano tem algo chamado maturação e o ambiente. Então a maturação é o desenvolvimento dos órgãos, das células, dos ossos, do cérebro, da coluna vertebral, vai se desenvolvendo. Por exemplo, no Nordeste muitas crianças não se alimentam, não recebem uma vacina e se a alimentação não é adequada, a tendência é que não haja um desenvolvimento tão bom como poderia. Penso que a formação humana é aquela que possibilita o desenvolvimento dos aspectos biológicos e psicológicos do ser humano.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria.

Após a exposição do conteúdo feita pela professora, uma educanda levanta um questionamento sobre a importância e a função da educação no processo de formação e desenvolvimento da personalidade humana, ao que a docente responde explicitando que a personalidade é formada pelas diferenças entre os aspectos biológicos, que são hereditários, e a dimensão da aprendizagem, propiciada pela educação. Assim, os diálogos revelam que a “natureza humana é o conjunto das relações sociais [...] e o homem ‘devém’, transformar-se continuamente com as transformações das relações sociais” (GRAMSCI, 1978, p. 43). Nessa perspectiva, a aprendizagem é constituída pelas dimensões da cultura e do trabalho, por meio das quais o animal humano se humaniza e se torna verdadeiramente um ser humano, ou seja, um ser social, um ser humano-genérico. Portanto, a dimensão da hereditariedade, ou seja, do que é herdado, representa a animalidade presente em todos os animais, inclusive no animal humano. Já a dimensão da aprendizagem diz respeito ao humano genérico, produzido pelo trabalho, atividade vital que possibilita aos seres humanos criarem “o domínio da cultura e da história” (FREIRE, 1987, p. 92), humanizando-se e ao mundo. Desse modo, o ser humano, ao transformar o mundo exterior pelo trabalho, cria o horizonte da cultura, da filosofia, da arte, da ciência, de tal forma que “[...] a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas não se efetiva e desenvolve sem uma atividade transformadora das relações externas com a natureza e com os outros homens” (GRAMSCI, 1978, p. 47-48). Com efeito, esse processo indica que a formação humana se dá nesse movimento dialético entre o que herdamos, aprendemos, e o mundo que criamos por meio do trabalho, da cultura e da filosofia. Por isso, o ser

humano é um ser que “[...] está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1976, p. 39). Nesse sentido, a tarefa da educação não consiste em depositar no educando uma gama de conhecimentos técnicos ou não, “mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento [filosófico] em ambos” (FREIRE, 1979, p. 53). Na aula de “Filosofia II” de 13 de novembro de 2014, estudantes e professora, ao dialogarem sobre o romance *O cortiço*, integraram conhecimentos da literatura e da filosofia para a compreensão crítica dos problemas que a realidade social nos apresenta:

Quadro 17. Aula do componente curricular “Filosofia II”.

Data	13/11/2014
Tema da aula	Apresentação do romance <i>O cortiço</i> , de Aluísio Azevedo.
Categorias	Filosofia
Subcategorias	Literatura, trabalho, ética, política, cidadania.
Unidades de registro	A filosofia nos ajuda na formação do pensamento crítico. Ao estudar filosofia, sociologia, história, aprendemos a pensar e a não aceitar o trabalho escravo, a discriminação da mulher, a manipulação da mídia e a terceirização como algo natural. A filosofia tem natureza política, pois nos ajuda a pensar de forma mais profunda os problemas da sociedade e a formar o cidadão.
Unidades de contexto (participação de estudantes)	<p>Zilda Arns: Eu vou apresentar o romance <i>O cortiço</i>, de Aluísio Azevedo. Essa obra fala sobre o trabalho e a questão da moradia no início do século XIX no Rio de Janeiro. Conta a história dos trabalhadores que quebravam pedras na pedreira, um serviço pesado, e das condições de pobreza em que viviam nos cortiços (moradias). Mas se pensarmos bem, esse romance se aplica nos dias de hoje, pois o nosso estado é um dos maiores exportadores de granito e mármore, como vimos na aula de didática, quando o professor falou da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, que tem muitas empresas de granito. Então as condições de trabalho e a destruição da natureza são bem parecidas com a realidade do romance. Um trabalhador que mora perto da minha casa faleceu semana passada. Foi muito triste, a pedra caiu sobre o corpo dele e esmagou ele todo. Ele prestava um serviço terceirizado. O professor de história e a professora de direito falaram nas aulas sobre os trabalhos de antigamente, como surgiram. Os trabalhadores entravam nas minas, eram mulheres, homens e até crianças, retirando carvão, muitos morreram nas minas. Quanta escravidão que existia e existe ainda hoje!</p> <p>Celia Sánchez: Ao estudar a filosofia e a sociologia, nós aprendemos muitas coisas, como por exemplo, a pensar sobre</p>

	<p>esses problemas como a questão do trabalho escravo, da terceirização, da discriminação da mulher, enfim, sobre os problemas sociais. Você dialoga com outras pessoas e isso é bom, faz você refletir. A filosofia nos ajuda a não pensar só em nós mesmos abre a nossa mente para vermos como são as outras realidades.</p> <p>Gandhi: A filosofia serve para formar um cidadão com pensamento crítico. A filosofia é política porque nos ajuda a pensar de forma mais profunda esses problemas da sociedade. Ela nos dá uma orientação ética de como agir em sociedade. Isso é bom. Por exemplo, eu nunca tinha pensado com profundidade a relação que a ética tem com a política.</p>
Unidades de contexto (participação do professor)	<p>Nise da Silveira: As empresas terceirizadas não respeitam os direitos dos trabalhadores. Existe muito desse trabalho ainda hoje, principalmente na Bolívia e no Chile. Os irmãos que vão para as minas, depois de 40 anos saem das minas e vão para casa morrer. E aí os filhos vão, com 12 e 14 anos, continuar o trabalho do pai. A Record fez uma reportagem, quem fez foi uma repórter que acompanhou a vida nas minas. Eles mascam coca o tempo todo para aliviar a fome. Coca e cachaça são os alimentos.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Nos diálogos entre estudantes e professora revela-se que a filosofia, integrada à literatura, história e sociologia, procura desenvolver estratégias que despertem a atitude crítica nos educandos, como a leitura e reflexão de um romance. Os educandos são desafiados a problematizá-lo, relacionando o seu conteúdo com a realidade social em que estão situados, [...] por isso a “educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”. (FREIRE, 1987, p. 67). Assim, ao dialogarem em torno da obra literária, discentes e docentes demonstraram não somente compreensão crítica do conteúdo e do seu contexto, mas foram capazes de estabelecer conexões com a realidade social mais ampla, refletindo criticamente sobre as desigualdades que a sociedade capitalista tem engendrado, tais como a degradação das condições de trabalho e de vida das classes trabalhadoras e da própria natureza. Assim, ao situar, na totalidade social, *O cortiço*, uma das educandas exercitou seu “pensar, tirando suas próprias interpretações do porquê dos fatos” (FREIRE, 1979, p. 53). Retomando o problema de nossa investigação à luz do conjunto de dados e dos diálogos analíticos, verificamos sinais de uma práxis da filosofia no curso de Segurança do Trabalho constituído dessa forma como espaço e tempo de desenvolvimento da formação humana de estudantes e professores do Proeja, o que corrobora a tese de nossa

investigação. Assim, por meio do conjunto das aulas dos diferentes componentes curriculares que fizeram parte desta pesquisa, professores e estudantes, ao dialogarem criticamente sobre temas relativos ao universo das relações sociais capitalistas, exerceram uma práxis, aliando a teoria e a prática. Além disso, a práxis do diálogo tem contribuído para a maior integração entre estudantes e docentes, tal como entre os conhecimentos curriculares. Assim, a práxis da filosofia no Proeja contribuiu para o desenvolvimento de uma atitude crítica frente à existência humana, integrando as dimensões pessoal e social na formação do técnico em segurança do trabalho. Do mesmo modo, estudantes e professora, durante aula de “Filosofia II” de 12 de março de 2015, destacaram a importância da filosofia na formação do técnico em segurança do trabalho:

Quadro 18. Aula do componente curricular “Filosofia II”.

Componente curricular	Filosofia II
Data Tema da aula	12/3/2015 O que é a filosofia?
Categoria	Filosofia
Subcategorias	Reflexão; transformação social; justiça.
Unidades de registro	A filosofia como reflexão e transformação da realidade social e da existência humana. A classe dominante não quer que o povo tenha direito a uma educação crítica, questionadora, quer uma massa alienada para melhor dominar e manipular.
Unidades de contexto (participação de estudantes)	Chiquinha Gonzaga: Agora você vê o governo? 10 anos de Lula. Eu perguntei para meu chefe qual era o governo 18 anos atrás e ele começou a rir. Então, ele disse: em qualquer um tem esses roubos. Agora me diz professora, dos candidatos à presidência, qual seria o melhor, o Aécio ou a Dilma? Dandara: Eu penso que a filosofia ajuda a nos conhecer melhor e para o conhecimento do ser em si e da sociedade. A filosofia para mim é a reflexão que fazemos sobre nós mesmos e de como podemos contribuir para a construção de uma sociedade melhor do que essa em que vivemos. Celia Sánchez: Pra mim a filosofia tem que ter os pés no chão. Seria uma filosofia do diálogo. No meu pensar é a filosofia do que está acontecendo agora que nos ajuda a pensar a nossa realidade. Gandhi: O povo não corre atrás do esclarecimento em si, sentar, debater e conversar. Mesmo que não entenda nada, mas conversando ele vai entender. É isso que está acontecendo hoje com o governo Dilma, o governo Lula começou a mexer na educação e esses burgueses querem que os trabalhadores sejam

	educados? Ter conhecimento do que eles devem fazer? Eles não querem isso, a mídia não quer. Anita Garibaldi: As redes Globo, Band e Record manipulam a informação e o povo se deixa manipular. E aí é uma posição política, tomou partido. Já está tomando partido de alguma coisa.
Unidades de contexto (participação do professor)	Nise da Silveira: São tantas implicações sociais que eu resumo tudo na Dilma. Todo ato é político, não é mesmo? Todo ato do ser humano é político, até a própria filosofia é política. Uma filosofia comprometida com transformação da sociedade. Você tem o conhecimento aliado a essa transformação. Agora a transformação, por exemplo, tem gente que quer a transformação agora, mas não é uma transformação verdadeira. É assim que a filosofia atua, unindo o pensar com o agir e o agir com o pensar. O sujeito passivo, ele é tanto passivo quanto ativo. Você ficando em casa e não indo na mobilização a favor da Dilma, você está contribuindo para aqueles que são contra ela.
Unidades de contexto (participação do pesquisador)	Porque se eu digo que não quero participar da política, me isentei do processo, a minha escolha de não participar foi uma ação. Assim, a passividade é uma opção política. Então existe alguém que é neutro politicamente?

Fonte: Elaboração própria.

A análise desses diálogos permite inferir que a atitude filosófica compreende uma atividade de reflexão sobre nós mesmos e sobre os problemas que a realidade social e política nos apresenta como, por exemplo, o poder de manipulação dos proprietários da mídia no Brasil. Como exposto nos diálogos, um dos desafios que persiste na sociedade brasileira consiste na democratização da mídia. O favorecimento das classes dominantes, a concentração da propriedade dos meios de comunicação e informação historicamente pertencentes a grupos familiares, empresários e políticos é uma das características da mídia em nosso país. Essa realidade é corroborada por Lima e Capparelli (2004), que em um estudo intitulado *Comunicação e televisão: desafios da pós-globalização*, demonstram que alguns grupos familiares controlam a radiodifusão e a mídia impressa e televisiva no Brasil:

Tabela 9. Concentração da propriedade de radiodifusão por grupos familiares no Brasil.

Nacionais	TVs	Rádios
Marinho (Globo)	32	20
Saad (BAND)	12	21
Abravanel (SBT)	10	-
Regionais	TVs	Rádios
Sirotsky (RBS-Sul)	21	24
Câmara (Centro-Oeste)	8	13

Daou (Norte)	5	4
Zahran (Mato Grosso)	4	2
Jereissati (Nordeste)	1	5

Fonte: Lima e Capparelli (2004, p. 30).

Como demonstra os dados acima, são oito os principais grupos que controlam o setor de rádio e televisão no Brasil, entre eles, destacam-se: o grupo familiar Marinho e suas filiais a rede Globo com 32 tevês e 20 rádios; a família Saad detentora da Bandeirante vem em segundo lugar com 12 tevês e 21 rádios; o grupo familiar Abravanel que detém a SBT está em terceiro lugar com 10 emissoras de tevês. Além desses grupos que são os mais conhecidos nacionalmente, a concentração da mídia se estende às regiões do país por meio de grupos regionais representados pelas famílias: Sirotsky que controla a RBS na região Sul com 21 emissoras de tevês e 24 rádios; a família Câmara na região centro oeste do país com oito tevês e 13 rádios; o grupo familiar Daou da região norte proprietário da TV Amazonas com cinco tevês e quatro rádios; o grupo familiar Zahran em Mato Grosso com quatro tevês e duas rádios; e por último, mas não menos importante, a família Jereissati, da região nordeste do país, proprietária da TV Anhanguera e de cinco rádios (LIMA; CAPPARELLI, 2004, p. 30).

Nesse sentido, “cabe destacar que desses grupos familiares, apenas dois (Saad e Abravanel) não são sócios das Organizações Globo” (LIMA; CAPPARELLI, 2004, p.30). Além disso, esses grupos familiares também atuam na mídia impressa e eletrônica, juntamente com outros cinco grupos familiares, dentre os quais se destacam: “Civita (Abril); Mesquita (Grupo OESP); Frias (Grupo Folha); Martinez (CNT) e Levy (Gazeta Mercantil)” (LIMA; CAPPARELLI, 2004, p. 30). Assim, os dados e os excertos dos relatos de estudantes e professora evidenciam que a imprensa empresarial e monopolizada é, por definição, antidemocrática. Vale dizer, atende aos interesses de grupos e não aos interesses da sociedade no seu conjunto. Além disso, segundo Lima e Capparelli (2004), os veículos de informação e comunicação também se concentram nas mãos de políticos, algo constante na história de nosso país, como se demonstra abaixo:

Tabela 10. Distribuição (%) de rádios e TVs por partidos políticos no Brasil.

Partido da Frente Liberal (PFL), ⁹⁴ atualmente corresponde ao Partido Democrata (DEM).	37,5%
Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	17,5%
Partido Pacifista Brasileiro (PPB)	12,5%
Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)	6,25%
Partido Socialista Brasileiro (PSB)	6,25%
Partido Popular Socialista (PPS)	5,00%
Partido Liberal (PL)	3,75%
Partido Republicano Progressista (PRP)	3,75%
Partido Democrático Trabalhista (PDT)	3,75%
Partido da Mobilização Nacional (PMN)	2,50%
Partido Social Cristão (PSC)	1,25%
Outros	0%

Fonte: Lima e Capparelli (2004, p. 32).

Os dados evidenciam uma expressiva concentração dos meios de radiodifusão (rádios e TVs) nas mãos de políticos ligados a diversos partidos, entre os quais se destacam os de extrema direita DEM, com 37,5% do controle de rádios e TVs; PMDB, com 17,5%; PSDB e PSB, cada um com 6,5%. Essa concentração configura um claro desrespeito à Carta Magna de 1988, cujo capítulo primeiro, intitulado “Do Poder Legislativo, Seção V, art. 54”, afirma que os deputados e senadores não poderão “firmar ou manter contrato com pessoa jurídica de direito público, autarquia, empresa pública, sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público” (BRASIL, 1988, p. 51-52). Desse modo, o que se evidencia dos dados e diálogos entre docente e discente é a relação estreita entre a concentração da propriedade dos meios de comunicação e o “coronelismo eletrônico”⁹⁵ que dispõe os veículos de informação e comunicação nas mãos das elites políticas e grupos familiares em nosso país, o que nos leva a afirmar a necessidade inadiável de sua democratização como um dos caminhos para a construção de uma sociedade autenticamente democrática. Assim, a mídia “[...] é, de fato, cada vez mais concentrada, tanto no que diz respeito [a propriedade], quanto aos conteúdos transmitidos. Feita sem controle social, tem-se tornado um obstáculo” (BENJAMIN, 1998, p. 13) a uma sociedade radicalmente democrática. Nessa perspectiva analítica, ao defenderem a democratização da mídia, Lima e Capparelli (2004)

⁹⁴ O Partido da Frente Liberal foi transformado no Partido Democrata (DEM), de extrema direita, conservador e liberal.

⁹⁵ Expressão que sinaliza para práticas dos meios de comunicação em nosso país, fundamentadas nas relações de compadrio, clientelismo e patrimonialismo entre empresários da mídia e representantes do poder político (MARTINS, PENTEADO, 2016, p. 11).

explicitam que a concentração da propriedade dos meios de comunicação também se faz presente entre os grupos religiosos, sendo os mais significativos a Record, da Igreja Universal do Reino de Deus; e a Rede Vida de Televisão, ligada à Igreja Católica. A tabela a seguir reúne alguns dados sobre a crescente presença das igrejas nos meios de comunicação no Brasil:

Tabela 11. Concentração da propriedade de radiodifusão por grupos religiosos no Brasil.

Igrejas	TVs	Rádios
Universal	79	80
Católica	4	190
Batista	-	100
Adventista do 7º dia	4	21
Assembleia de Deus	4	12
Evangelho Quadrangular	1	4
Renascer em Cristo	1	6

Fonte: Lima e Capparelli (2004, p. 36).

Assim, os dados evidenciam que a igreja Universal detém 79 tevês e 80 rádios, concentrando a maior parte dos veículos de informação entre as instituições religiosas, seguida pela igreja católica, com quatro TVs e 190 rádios, e pela Igreja Batista, com 100 rádios. A presença desses grupos religiosos nas comunicações tem caminhado paralelamente à sua participação na imprensa brasileira, por meio de jornais, revistas e boletins com periodicidade variável, e na eleição de candidatos nos processos eleitorais (deputados e senadores no Congresso Nacional), como representantes de seus interesses e dos grupos religiosos. Como delineado, os grupos que detêm o controle da mídia procuram “fixar sentidos e ideologias, interferindo na formação da opinião pública e no imaginário social [internalizando nas mentes e corações] apelos consumistas, o individualismo e a competição” (MORAES, 2013, p. 20). Nessa perspectiva crítica da concentração dos veículos de informação e comunicação nas mãos de grupos familiares, políticos e religiosos, em avaliação aplicada em 24 de julho de 2015, a professora de “Sociologia II” solicitou aos estudantes que produzissem um texto em que abordassem o tema mídia. A avaliação apresentou esta “charge” a partir da qual os estudantes deveriam desenvolver um texto contendo introdução, desenvolvimento e conclusão:



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=charges>

Destaco um fragmento da produção textual de uma estudante nessa atividade, que demonstra uma atitude filosófica de crítica da mídia:

Na charge podemos ver que há uma visão crítica em relação ao poder de manipulação da mídia, a tal ponto de não pensarmos e agirmos como nós mesmos, mas sim do jeito que os donos da grande mídia querem. A mídia usa de todos os artifícios de manipulação para alcançar o maior número possível de pessoas e como estratégia procura distrair a atenção para obter o controle da grande massa. A população já está tão sofrida, com tanta roubo, abalada emocionalmente por causa do desemprego. Então a mídia está ali, atenta aos medos e temores da população, para atacar no ponto fraco, no inconsciente dessa massa, implantando soluções rápidas e traiçoeiras, para manipular a forma de pensar da população (HELEN KELLER, estudante).

Conforme o excerto da estudante, a mídia tem representado um poder capaz de manipular, desinformar, mentir e contribuir para a alienação das pessoas, para domesticá-las e levá-las a “mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação” (FREIRE, 2001a, p. 33). Como se evidencia no excerto da educanda, ela resiste à manipulação da mídia, por isso mesmo a “conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-vela* para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 2001a, p. 33, grifo do original). Assim, não se pode negar o caráter contraditório, enxergando apenas manipulações no que a mídia difunde, ou supor que a audiência submerge na total passividade. Decerto as pessoas também interagem, respondem, mudam de canal, desligam o aparelho de TV, enfim, procuram resistir à manipulação e desenvolver uma consciência crítica do que a mídia noticia. No entanto, como vimos, em face da concentração da mídia nas mãos das grandes corporações e

grupos familiares, religiosos e políticos que a dominam, o poder de interferência do público nas programações fica limitado à sua capacidade criativa e reativa, o que requer que ultrapassemos a dimensão da resistência individual para uma resistência coletiva, o que implica, como vimos, um controle social da mídia. É fundamental, portanto, desenvolver um senso crítico da mídia, como se evidencia no excerto do texto da educanda que questiona a forma como a mídia procura manipular as informações, que não são neutras, mas sempre construídas a partir de interesses de seus proprietários. Portanto, ultrapassar os aspectos superficiais midiáticos das informações, procurando desvelar os jogos de interesses (a serviço de quem está a informação), já sinaliza para uma atitude crítica frente ao embotamento do espírito e à alienação. Por isso mesmo, a “conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 2001a, p. 30). Como exposto, não basta a atitude individual, mesmo que imbuída de espírito crítico. Torna-se imperioso e se constitui como um dos grandes desafios para as sociedades, para a escola e para os educadores lutar por democratizar e diversificar a mídia. Assim, a diversidade exige “superar os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática” (FREIRE, 1993, p. 102).

Enfim, a diversidade é real quando se promovem políticas públicas que possibilite a todos o direito ao acesso a informações não manipuladas, ou seja, “aos fatos como ocorreram em sua veracidade, não aos fatos já manipulados conforme os interesses da grande mídia, o que acaba por conduzir ao seu contrário, ou seja, à desinformação e à alienação” (RAMONET, 2013, p. 57). Assim, “a mídia hoje mente, manipula, insulta e destrói o prestígio e a trajetória de quem cruzar o seu caminho. Sua intolerância a qualquer poder legítimo e democrático que ousar tocar seus privilégios é absoluta” (SERRANO, 2013, p. 73). Nessa perspectiva crítica, o pensador sardo caracteriza a imprensa italiana como a “organização material voltada para manter, defender e desenvolver a frente teórica ou ideológica” (GRAMSCI, 1978, p. 78), ou seja, um aparelho ideológico a serviço da divulgação da ideologia da classe dominante. Gramsci,⁹⁶ assim como Marx,⁹⁷ exerceu a função de jornalistas

⁹⁶ Por meio do jornal *Avanti*, do órgão central do Partido Socialista Italiano, do qual seria mais tarde dirigente, veio a ter os primeiros contatos com as ideias socialistas. Seus primeiros escritos, que

utilizando o jornal como instrumento contra hegemônico a serviço das classes trabalhadoras. Ambos, em seu contexto social e político, escreveram artigos em jornais usando-os como meios para denunciar a opressão às classes trabalhadoras, assumindo uma opção política contra a manipulação⁹⁸ do povo. Na verdade a “manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, [...] do humanismo verdadeiro, [que se nutre do diálogo⁹⁹ em vista] da ação transformadora da realidade” (FREIRE, 1979, p. 43). Nesse sentido, têm se desenvolvido na América Latina¹⁰⁰ uma luta por criar uma mídia alternativa que aspiram criar um sistema de comunicação pluralista, que se oponha à concentração da mídia nas mãos de corporações e grupos familiares. Uma comunicação pluralista deve se nutrir do diálogo compreendido como o “encontro amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1979, p. 43). A revista “Caros Amigos” de julho de 2016 trouxe como tema principal “Mídia e política: monopólio e jogo de interesses”, em que, por meio de vários artigos, dialoga com os leitores sobre a necessidade de democratização da informação no Brasil. Nessa

datam de 1910, foram publicados em um jornal local e tratavam da união sarda. Em abril de 1919, juntamente com outros socialistas, lançou o *Semanário Cultural Socialista*, mais conhecido como jornal *L'Ordine Nuovo*.

⁹⁷ Em 1842, Marx escreveu um artigo, publicado no jornal alemão *Rheinische Zeitung*, que versava sobre a “coleta de madeira derrubada em florestas particulares pelos camponeses, que o governo prussiano passara a caracterizar como roubo. Marx, em seu artigo, fez a defesa do direito dos camponeses à lenha como forma de se aquecer e não morrer de fome e frio, expondo o absurdo e a hipocrisia de um sistema que permitia que o dono da terra reivindicasse o que chamou de ‘dívidas da natureza’” (GABRIEL, 2013, p. 67).

⁹⁸ Freire também denunciou a manipulação da mídia como uma forma de desumanização dos seres humanos. Desse modo se perguntou Freire: “[...] como realizar um tipo de ação cultural ou de educação para a liberdade sabendo que os [oprimidos] estão sendo submetidos aos chamados meios de comunicação? (Que são meios de comunicados e não de comunicação). São meios de propaganda, de domesticação, e não de libertação, não de comunicação” (FREIRE, apud TORRES, 2014, p.74).

⁹⁹ Para Freire, “onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 1987, p. 80). Assim, é o próprio Freire quem destaca a importância do diálogo crítico como forma de enfrentamento da alienação imposta pelas relações sociais dominantes, como por exemplo, a mídia: “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. [...] E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. [...] O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano. [...] Sem dúvida sua fé não é ingênua. O homem do diálogo é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e transformar tudo, numa situação de completa alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder” (FREIRE, 2001a, p. 96-97).

¹⁰⁰ De acordo com Moraes (2013, p. 115), “dois expoentes da imprensa alternativa na América Latina foram as revistas *Marcha* (Uruguai) e *Crisis* (Argentina), herdeiros de toda uma tradição de publicações do Cone Sul, sobretudo depois dos anos 1960, com o [crescimento] da literatura latino-americana em âmbito internacional”.

mesma trajetória situamos o jornal “Brasil de Fato”.¹⁰¹ Por entenderem que, na luta por uma sociedade justa e fraterna, a democratização dos meios de comunicação é fundamental, movimentos populares, o MST, a Via Campesina e as Pastorais Sociais criaram o jornal “Brasil de Fato” para contribuir no debate de ideias e na análise dos fatos do ponto de vista da necessidade de mudanças sociais em nosso país. Nessa perspectiva crítica à mídia, destacamos também a contribuição da “Agência de Informação Frei Tito para a América Latina” (Adital), criada em 2001 por Frei Beto e pelo padre Ermanno Allegri, que tem como um de seus objetivos “informar, veicular e multiplicar ações amplas e articuladas entre iniciativas sociais, desmascarando o conglomerado de poder dominante e priorizando [a comunicação] que se realiza na construção do bem comum e da solidariedade” (MORAES, 2013, p. 126). Assim, a comunicação autêntica se funda na “coparticipação dos sujeitos no ato de pensar [com e sobre] o mundo, mas, sobretudo, [no engajamento para] sua transformação” (FREIRE, 1979, p. 67).

Com efeito, na luta por construir veículos de informação e comunicação alternativos às corporações, também merecem destaque as “leis e medidas antimonopólios introduzidas em países como Argentina,¹⁰² Venezuela, Bolívia, Equador e Uruguai [que objetivam defender] o direito humano à comunicação livre e plural” (MORAES, 2013, p. 120). No entanto, essas medidas têm enfrentado uma intensa oposição das corporações midiáticas e das elites conservadoras, que não querem a regulação democrática da radiodifusão sob concessão pública, porque no fundo temem o diálogo com a sociedade, pois que, “dialogar não significa invadir, manipular, ou ‘fazer slogans’. Trata-se, isto sim, de um devotamento permanente à causa da transformação da realidade” (FREIRE, 1979, p. 69). Como exposto, em nossa história a mídia tem conspirado contra todos os governos democráticos, como aconteceu com Getúlio Vargas, Jango, Lula e em 2016, contra o governo da presidenta Dilma Rousseff, por meio do golpe de Estado perpetrado contra nossa frágil democracia. Assim, “no Brasil, a transição marcada pelo golpe de Estado representa um retorno a uma ideologia de desenvolvimento fundamentada no

¹⁰¹ O jornal “Brasil de Fato”, lançado em 25 de janeiro de 2003, circulou por mais de dez anos com uma versão impressa nacional e atualmente via *web*, por meio do *site* <www.brasildefato.com.br>.

¹⁰² Em outubro de 2009, a presidenta Cristina Kirchner, da Argentina, aprovou a *Ley de Medios*, que visava estabelecer normas para o funcionamento de emissoras argentinas de TV e rádio, com o “objetivo manifesto de promover a desconcentração e fomentar a concorrência, visando democratizar e universalizar a comunicação” (MARTINS, PENTEADO, 2016, p. 11).

abandono da economia nacional aos interesses estrangeiros” (FREIRE, 2001a, p. 84). Os jornais, rádios e, em especial, as organizações Globo conspiraram e fomentaram o golpe por meio de “reportagens por encomenda e suas informações manipuladas” (SERRANO, 2013, p. 75), que representam os interesses dos seus proprietários e não os interesses dos cidadãos. E o mais grave de todo esse processo: disseminam na sociedade a ideia de que são defensores da democracia e dos valores republicanos, quando na verdade atuam justamente contra esses valores. Assim, se por um lado as relações sociais capitalistas limitam e impõem obstáculos à realização plena do ser humano, por outro, por meio de uma práxis educativo-filosófica, pode-se lutar na escola e fora dela para transformar tais relações, dispondo-as a serviço de outra ordem social e humana em que a libertação social e pessoal seja realidade. O relato de uma estudante durante a entrevista expressa essa práxis de uma filosofia libertadora:

Quando eu entrei no Proeja eu tive a oportunidade de ter uma visão crítica do que é o mundo, da manipulação do capitalismo. A questão da manipulação eu não conseguia ver como eu vejo agora. Eu tive a oportunidade de ver como é grande a manipulação de quem detêm o poder e o saber sobre a gente. Então aqui eu aprendi a dar valor ao que eu sou, não ao que eu tenho. Eu entrei aqui com o objetivo de me formar profissionalmente. Mas, além disso, hoje eu posso ajudar minha família e me tornar uma pessoa melhor. Agora eu consigo ver um futuro para meus filhos, o que antes eu não conseguia, diante das dificuldades, da opressão mesmo que o capitalismo nos impõe. A libertação tem que ser pessoal e social. Você não muda o ser humano se não mudar a sociedade da qual ele faz parte (ROSA LUXEMBURGO, estudante).

Percebemos que a estudante atribui ao Proeja uma libertação que se deu quando ela ingressou no curso de Segurança do Trabalho. Ao estudar os componentes de história, filosofia e sociologia, teve a possibilidade de desenvolver uma consciência crítica frente às desigualdades produzidas pelas relações sociais capitalistas, como por exemplo, a manipulação que a mídia busca exercer sobre as pessoas. Assim, por meio do diálogo entre educador e educandos, desenvolve-se uma atitude crítica de problematização da realidade social e pessoal, uma postura crítica da qual resulta a percepção de que “este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tende a justificar-se na sua transformação” (FREIRE, 1979, p. 55). Com efeito, como relata a educanda, a formação humana não é apenas o produto determinado das condições materiais. Se fosse assim, como poderia ela nutrir a

esperança de, por meio de sua ação sobre a realidade, de seu ingresso no Proeja, transformar a realidade exterior e a si mesma, e alcançar a libertação? Assim, a libertação tem caráter histórico-dialético porque se dá a partir da práxis educativa que busca transformar as condições existenciais e sociais dos estudantes e das relações históricas nas quais os seres humanos estão inseridos, como revelou o excerto da educanda. Concordamos com Saviani (2012), que, ao abordar o problema da formação humana, critica as posições que de um lado afirmam a supremacia da estrutura econômica sobre a subjetividade, reduzindo-a a reflexo das determinações materiais, e de outro, as posições que concebem a individualidade de forma abstrata, individualista, fora de sua contextura histórico-social. Os filósofos da práxis apontam para a superação de ambas as posições, ou seja, a perspectiva teórica do materialismo vulgar mecanicista que põe acento no econômico (economicismo) como determinante da formação humana e a perspectiva teórica neoliberal que afirma os aspectos individuais do ser humano sem considerar o contexto social.

Dessa forma, compreendemos a formação humana para além das posições assumidas por ambas as abordagens que não captam a relação dialética da realidade humana, ficando presas à lógica formal. A lógica formal não consegue pensar o problema da formação humana considerando as relações contraditórias que se estabelecem entre indivíduo e sociedade, porque despreza a contradição como irracional e, portanto, como negação do princípio da identidade (SAVIANI, 2012). Como já mencionado, a partir das contribuições do pensamento de Marx, Gramsci e Freire, a formação humana situa-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético em que os polos opostos não se excluem, mas se incluem, determinando-se de forma recíproca, incorporando numa totalidade as contradições da realidade. Nesse sentido, somente assumindo a perspectiva da lógica dialética é que seremos capazes de “considerar que os homens fazem as circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinados por elas” (SAVIANI, 2012, p. 23-24). Por certo, superar tanto a visão estreita e mecanicista que afirma ser o ser humano resultado mecânico das relações econômicas quanto a visão que reduz o ser humano aos aspectos individuais, isolado das relações sociais, é fundamental para a compreensão de formação humana desta pesquisa, como bem expressou a educanda no relato acima. Assim, quando compreendemos o indivíduo de forma

empírica, isolado das relações sociais que o constituem, não captamos sua essência humana, sua dimensão concreta, ficando na aparência, na superfície. Nessa perspectiva, “o empírico é aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração” (SAVIANI, 2012, p. 40). Portanto, captar a essência de determinado fenômeno exige ultrapassar seus aspectos empíricos, superficiais, cavando fundo no âmago da realidade social e existencial, como o fez o professor de “História III” durante a aula de 11 de novembro de 2014, em que dialogava com os estudantes sobre a obra *Capitães da areia*¹⁰³:

À medida que você conhece, por exemplo, o capítulo “O Trapiche”, permite que a gente saiba da história, da origem daqueles meninos. O líder deles, Pedro Bala, o pai dele morreu, a mãe morreu é óbvio está na rua com seis anos. Quer dizer, quando a gente sabe da história daquela pessoa, a gente compreende melhor, supera o preconceito e não vê como uma coisa, como um bandido, um assaltante, simplesmente, mas a gente consegue compreender que é preciso investir nessa pessoa pra ver se consegue recuperar. A gente vê na televisão, olha fulano de tal, assaltou dez bancos, e a mídia transforma as pessoas em coisas, coisas que assaltam coisas, que assassinam, e a gente perde a dimensão humana da pessoa e ao perder a dimensão humana criamos o preconceito de que é irrecuperável, nasceu bandido, é filho de bandido, portanto, não tem salvação (MANDELA, professor).

No excerto acima, o professor de História, no diálogo sobre o contexto da narrativa, buscou explicitar aos estudantes do Proeja a origem dos meninos de rua, suas histórias, em um movimento que vai do indivíduo empírico (abstrato, aparência) ao indivíduo concreto (síntese de múltiplas determinações, essência). Por meio desse processo ele nos conduz a conhecer o passado para entender o presente, o que implica um movimento integrado diacrônico e sincrônico, ou seja, de perceber que o passado se atualiza no presente e o presente pode se espelhar no futuro. Assim, ao contextualizar as condições de vida de um dos meninos que vive na rua (Pedro

¹⁰³ O romance *Capitães da areia*, escrito em 1937 por Jorge Amado, “trata da vida de menores abandonados da Bahia, que vivem num velho trapiche. Liderado por Pedro Bala, generoso e valente, o bando conta ainda com outras figuras: o negro João Grande, bondoso e forte criatura; o Professor, que revela, desde cedo, pendores para a arte; o Gato, elegante e conquistador; o Sem-Pernas, cuja revolta, provocada pela falta de um lar, encobre sua rude bondade e muitos outros. A narrativa, de cunho realista, descreve o dia-a-dia do grupo e seus expedientes para arranjar alimento e dinheiro. O narrador, numa linguagem crua e lírica, procura demonstrar que as desigualdades sociais é que levam ao crime e à marginalização social. Intercalando a narrativa com reportagens sobre o grupo dos ‘Capitães da Areia’ e mostrando os menores do ponto de vista da burguesia, o romance sugere o contraste entre a humanidade e a sensibilidade das crianças e a desonestidade das classes dominantes. Conduzindo a história em função dos destinos individuais de cada participante do bando, Jorge Amado acaba por mostrar que, à exceção de um ou outro (o Sem-Pernas morre fugindo da polícia), os demais ganham consciência revolucionária” (GOMES, 1981, p. 38).

Bala), o docente ajudou os estudantes a desenvolver uma atitude filosófica de problematização da realidade social (FREIRE, 1976, 1982), buscando captar a essência do fenômeno social dos meninos que viviam e vivem na rua.¹⁰⁴ Assim, a compreensão na essência do fenômeno dos meninos e moradores de rua requer a análise em uma perspectiva dialética da totalidade sem que se desprezem os determinantes causais que o produz, assim como o fenômeno da população se torna uma abstração “se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc.” (MARX, 2003, p. 246). Aparentemente essa realidade se circunscreve ao século XX, mas uma retomada da história da expansão do capitalismo e das condições de trabalho e de sobrevivência da classe trabalhadora nos revela que o número de “indigentes somava na Inglaterra, em 1855, 851.369 pessoas [...] Esse número cresceu, nos anos de 1863 e 1864, para 1.079.382 e 1.014.978. [Em] Londres, centro do mercado mundial, [...] o acréscimo de indigentes em 1866, [foi] de 19,5%, em comparação com 1863, e de 24,4% em relação a 1864” (MARX, 2013, p. 728).

Desse modo, podemos nos perguntar por que o problema da indigência não só persiste como tem crescido no decorrer dos séculos XIX, XX e XXI? O que leva um contingente numeroso de pessoas (crianças, adolescentes, jovens, idosos, mulheres, homens) a viver nas ruas? De acordo com a reportagem publicada no jornal “Folha de São Paulo”, no dia 8 de maio de 2015, a cidade de São Paulo registrou a presença de 15.905 moradores de rua, 10% maior do que há quatro anos. Segundo a reportagem os dados fazem parte do Censo da população de rua feito pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo (FIPE/USP) a pedido da prefeitura de São Paulo. O Censo da população de rua é um dos instrumentos que ajudam os governos municipais e estaduais a definir políticas sociais, como a construção de moradias (albergues) para quem vive nessas

¹⁰⁴ A realidade social de indigência dos meninos de rua tematizada por Jorge Amado em 1937 se assemelha àquela vivida pelos meninos de Recife em 1962, problematizada por Freire, marcada pelas “[...] paisagens mutiladas, de seus mangues cobertos de mocambos. Da lama, dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas do Nordeste. Refletem o seu drama, como síntese dramatizada da estrutura social [desigual e injusta da sociedade capitalista]” (COELHO, 2002, p.57).

condições¹⁰⁵. Os dados revelam que num período de 15 anos a população de rua cresceu 82%, o que representa a cada três dias, mais quatro pessoas morando nessas condições. A pesquisa também revelou que a maioria das pessoas que vivem nas ruas na cidade de São Paulo são homens, o que representa 82%; as mulheres representam 14,6%. Assim, integrando esses dados ao relato do professor sobre o romance *Capitães da areia* e à descrição do número de indigentes na Inglaterra do século XIX, indagamos criticamente quais são os determinantes causais desse fenômeno. A esse respeito é essencial um pensar filosófico que desvele a relação entre a indigência e o acúmulo da riqueza capitalista, o que não se dá sem o conhecimento dos mecanismos de exploração e apropriação privada da riqueza produzida pelas relações sociais capitalistas, dado que “quanto mais acumulação capitalista, tanto mais miseráveis são para os trabalhadores as condições habitacionais, [de trabalho e de vida]” (MARX, 2013, p. 732). São as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista, como o desemprego estrutural, aliado à servidão financeira,¹⁰⁶ quando já não se consegue arcar com os custos de moradia,¹⁰⁷ os determinantes causais da indigência, em última instância. Nisso

¹⁰⁵ Engels (2008) em sua obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* analisa criticamente a Lei dos Pobres sancionada pelo parlamento inglês em 1834. Com essa Lei a burguesia inglesa criou as casas de trabalho (*workhouses*) em que os indigentes eram internados. Nessas casas de trabalho a “alimentação é pior que a de um operário mal pago, enquanto o trabalho é mais penoso - caso contrário, os desempregados prefeririam a estada na casa à miserável existência fora dela. Em geral, a comida das prisões é menos ruim, e é por isso que, com frequência, os internados das casas de trabalho intencionalmente cometem um delito para serem presos. A fim de que os “supérfluos” não se multipliquem, ou que os pais “moralmente degradados” não influam sobre seus filhos, as famílias são separadas: o homem vai para uma ala, a mulher para outra e os filhos para uma terceira, de modo que só se possam encontrar em períodos determinados e raramente - e, mesmo assim, se se comportarem bem, segundo o juízo dos funcionários. [Para a burguesia] os pobres têm o direito de existir, mas apenas o de existir; não tem o direito de procriar, assim como não tem o direito de existir em condições humanas” (ENGELS, 2008, p.317-318).

¹⁰⁶ Como manifestação desses determinantes causais que levaram o capitalismo a uma crise, citamos o “colapso mais recente do mercado imobiliário dos Estados Unidos, cerca de 4 milhões de pessoas perderam suas casas por execução de hipoteca. A busca de valor de troca impediu que elas tivessem acesso à habitação como valor de uso. Um número incontável ainda está ‘com a corda no pescoço’ por causa dos financiamentos hipotecários: essas pessoas compraram uma casa no auge do *boom* e agora devem a uma instituição financeira mais dinheiro do que a casa vale no mercado” (HARVEY, 2016, p. 32).

¹⁰⁷ Em sua obra *Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças*, um profundo estudo de Raquel Rolnik demonstra como “a propriedade imobiliária em geral e a habitação em particular configuram uma das mais poderosas fronteiras da expansão do capital financeiro. A crença de que os mercados podem regular a alocação da terra urbana e da moradia como forma mais racional de distribuição de recursos, combinada com produtos financeiros experimentais ‘criativos’ vinculados ao financiamento do espaço construído, levou as políticas públicas a abandonar os conceitos de moradia como um bem social e de cidade como um artefato público. As políticas habitacionais e urbanas renunciaram ao papel de distribuição de riqueza, bem comum que a sociedade concorda em dividir ou prover para aqueles com menos recursos, para se transformarem em mecanismos de extração de renda, ganho financeiro e acumulação de riqueza. Esse processo

reside a “justiça capitalista [...] o trabalhador é jogado na rua com sua mulher, filhos e haveres [se possuir algum], e caso acorra em massa para bairros onde a municipalidade zela pela decência, é perseguido pela polícia sanitária” (MARX, 2013, p. 735). Assim, uma atitude crítica das contradições do capitalismo perceberá uma relação dialética entre o mundo da produção e do trabalho e o mundo da moradia, pois “qualquer um sabe que o alto preço das moradias está na razão inversa de sua qualidade e que as minas de miséria são exploradas por especuladores imobiliários com lucros maiores e custos menores do que jamais o foram as de Potosí” (MARX, 2013, p. 732). Portanto, há uma relação entre trabalho, indigência e moradia, pois o preço muito alto da moradia dificulta à classe trabalhadora condições de habitação digna, além da extração, por meio de taxas de juros abusivas, a exemplo dos financiamentos habitacionais, de parcela significativa dos salários dos trabalhadores, o que pode levá-los à condição de moradores de rua, ou seja, à indigência.

Além disso, os trabalhadores que podem ter conseguido ganhos significativos por meio de lutas, como as greves travadas no mundo do trabalho e nos locais de produção, “talvez precisem sacrificar quase todos esses ganhos para adquirir uma moradia como valor de uso sob condições do mercado habitacional orientadas pela especulação e práticas predatórias” (HARVEY, 2016, p. 71). Assim, o que o trabalhador adquiriu com trabalho e luta no mundo da produção lhe é subtraído por empresários, banqueiros, comerciantes, em síntese, pelos plutocratas do capital. Dessa forma, ao buscarmos compreender criticamente o fenômeno dos moradores de rua, somos desafiados a subsumi-lo a um contexto maior (da totalidade das relações sociais), não o limitando aos aspectos individuais (moralistas), como o uso de drogas, as brigas familiares, a vagabundagem e a preguiça, dentre outros motivos relacionados pela ideologia burguesa e divulgados pela mídia. Importa antes captá-lo dentro de uma totalidade social, como por exemplo, as relações sociais capitalistas que geram o desemprego estrutural e a apropriação privada da riqueza por meio da especulação imobiliária. Desse modo, por meio de uma atitude filosófica, ultrapassamos os aspectos superficiais da realidade (fenomênicos) e

resultou na despossessão massiva de territórios, na criação de [moradores de rua] ‘sem lugar’, em novos processos de subjetivação estruturados pela lógica do endividamento, além de ter ampliado significativamente a segregação nas cidades” (ROLNIK, 2015, p. 14-15).

alcançamos a compreensão da essência (totalidade) do fenômeno humano em sua tessitura histórico-social que “[...] devem, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal” (GRAMSCI, 1978, p. 43), de tal modo que o indivíduo concreto é a síntese de múltiplas determinações, unidade do diverso, conjunto das relações sociais. Como expressão dessa dimensão filosófica que procura compreender criticamente os fenômenos sociais, compomos nossa análise com os diálogos entre professora e estudantes na aula de “Sociologia II” de 3 de julho de 2015:

Quadro 19. Aula do componente curricular “Sociologia II”.

Componente curricular	Sociologia II
Data Tema da aula	3/7/2015 Mídia
Categoria	Filosofia
Subcategorias	Consciência crítica, história, mídia, violência e integração.
Unidades de registro	A filosofia, integrada com a história e a sociologia, nos ajudou a desenvolver um pensamento crítico sobre a mídia e o sistema capitalista. A filosofia amplia os horizontes e nos ajuda a alcançar uma consciência crítica das coisas e de nós mesmos. Temos que manter uma atitude crítica em relação à mídia se quisermos construir uma sociedade justa e democrática.
Unidades de contexto (participação de estudantes)	Hellen Keller: A mídia nos traz informação distorcida, é exatamente o que faz, traz informação incompleta e joga pra nós. Por exemplo, em relação à redução da maioria penal, a mídia falou que já foi aprovada, mas temos que ver quais os caminhos que ainda vai percorrer essa questão. Dandara: Mas aprovou ou não aprovou? Zilda Arns: Sim, teve aprovação, mas não é definitiva, ainda vai passar pelo Congresso. Mas ainda têm duas votações e isso a mídia não fala. Sabe por quê? Porque assim a mídia forma a nossa opinião. É isso mesmo, a gente vai pra rua e aquele que ainda não tem opinião formada a gente acaba contribuindo pra ele concordar que é isso mesmo, que tem que penalizar que se aprove a redução da maioria penal. Lá no Cine Clube, toda quarta tem uma programação e debate. Eu fui participar e tinha promotores, defensores públicos, advogados, muitos jovens e estudantes de direito. A última pergunta quem fez foi eu. Eles queriam até me cortar porque já não tinha mais tempo para o debate. Então perguntaram quanto custa um preso para o sistema, para o governo? Então eu inverti a pergunta. Eu perguntei quanto

	<p>o governo recebe por cada cabeça que ele prende no sistema prisional. Eu sou mãe de adolescente que teve conflito com a lei, então quando eu estou diante do juiz, dos promotores e defensores públicos é um teatro muito grande, porque ali é um momento de penalizar e lá acontece o quê? Penalizar. E aí, a mãe sofre muito. Ainda mais quando é uma mãe como eu, que já penso, que venho de um debate já construído, eu sofro porque eu quero expressar, eu quero contradizer um pouco daquilo que está sendo posto ali. Então eles me mandam calar a boca, fui ameaçada de ser presa se eu não me calasse, mas eu não me calei não. Não me calo e nunca vão me calar, eu vou ser assim. Eu penso que a gente já tem uma formação humana muito crítica, muito questionadora, devido à gente estar estudando filosofia, sociologia, história. Isso desconstruiu todo o meu olhar, a minha compreensão da história, da história do Brasil, que a escola velha me passou, renovou tudo. Meu olhar hoje é outro. Provocou na gente um espírito crítico em relação à história do Brasil. E aí talvez, hoje, quando eu era alienada, não buscava muito conhecer eu sofria menos. Mas, eu gosto da minha reflexão, do meu raciocínio livre, esse que aprendi aqui no Proeja. Aprendi a falar, aprendi a pensar. Quando a gente falava inicialmente do que a mídia joga na nossa história, na nossa cabeça, se nós não estivermos vigilantes, críticos, a gente acaba contribuindo pra desconstrução da essência, desconstrução dessa igualdade que a gente acredita que é possível existir, construir uma sociedade melhor, mais justa pra todos.</p> <p>Gandhi: O professor de história não só falava, buscava despertar em nós o espírito crítico em relação ao capitalismo. Abriu os olhos da gente. O ser humano tem que buscar um desenvolvimento que amplie seus horizontes pra enxergar e ver a realidade, assim você alcança uma consciência crítica.</p>
Unidades de contexto (participação do professor)	<p>Nise da Silveira: Não se deve acreditar na grande mídia, principalmente na rede Globo, devemos sempre manter uma atitude de questionamento, de crítica, de dúvida, como nos ensina a filosofia. Não acredite na mídia. Primeiro você fala assim: a mídia falou, mas eu vou verificar.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Conforme os diálogos, as estudantes reconhecem o papel fundamental que a integração entre filosofia, história e sociologia tem desempenhado em sua formação. No entanto, de acordo com as educandas, o desenvolvimento de um pensar crítico não ocorreu sem ruptura com as diversas formas de alienação impostas pelo sistema capitalista, como, por exemplo, a ideologia disseminada pela mídia. Assim, a manipulação, traço característico da mídia, é por sua própria natureza, antidialógica, pois o objetivo da classe dominante é manipular os estudantes, fazendo-os aceitar suas ideologias. Assim, a desalienação e a conquista da atitude

filosófica de crítica por parte dos estudantes representam um parto, pois quem, melhor “que os oprimidos, se encontrarão preparados para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 1987, p. 31). Nessa perspectiva, a atitude crítica em relação à mídia foi desenvolvida não apenas na filosofia, mas também nos demais componentes curriculares, o que sinaliza para uma práxis da filosofia que busca desenvolver um pensar crítico nos educandos em face das relações sociais capitalistas. Assim, por meio da atitude filosófica, educandos e educador problematizam continuamente as “situações limites” que impõem obstáculos ao processo de libertação e de realização de sua vocação ontológica de “ser mais”. Por isso, a “libertação é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1987, p. 35). Assim, a filosofia, ao criticar as relações sociais capitalistas, busca o permanente processo de libertação, por meio do qual estudantes e professores são capazes de pensar, criar e intervir na realidade social, como exposto no relato de um dos docentes durante a entrevista de 19 de março de 2015:

Penso que a filosofia se faz presente seja na história ou outra disciplina por meio da problematização da realidade em não aceitar as coisas como estão colocadas, naturalizadas. Por exemplo, todo trabalhador trabalha oito horas diárias e as condições de trabalho não são adequadas. Então em nossas aulas comecei a questionar com os alunos a condição da mulher que trabalha fora e tem que cuidar das tarefas do lar. A filosofia então tem que problematizar a realidade social e ressignificá-la. Então, se a escola perde essa dimensão filosófica da formação ela se transforma numa empresa (MANDELA, professor).

O docente argumenta que em suas aulas (História III) procurou problematizar com os educandos as relações de trabalho engendradas pelas relações sociais capitalistas e de como essas relações submetem o trabalhador a uma intensa jornada de trabalho, como já tematizado anteriormente por nós no percurso analítico desta investigação. Desse modo, por meio da atitude filosófica, professor e estudantes foram capazes de desvelar a razão de ser dos fatos e acontecimentos sociais, políticos, culturais e econômicos. Assim, na medida em que procurou dialogar com os estudantes, ao “chamar a atenção destes para outro [aspecto da realidade] problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim?” (FREIRE,

1979, p. 52), contribuiu para desenvolver nos educandos uma atitude filosófica diante da realidade social. Como vimos, esse movimento se deu por meio dos diálogos entre docentes e discentes, ao problematizarem os diferentes temas que emergiram dos conteúdos das aulas nos componentes curriculares. Assim, educador e educandos, ao pensarem criticamente as múltiplas formas de desigualdades engendradas pelas relações sociais capitalistas, tais como desemprego, terceirização, desigualdade de gênero, concentração da propriedade da terra e da riqueza, concentração e manipulação da mídia, procuraram unir teoria e prática, tendo como perspectiva a defesa de uma educação comprometida não apenas com a interpretação da realidade, mas fundamentalmente com a transformação de tais relações geradoras de opressão. Ao exercitarem uma atitude crítica das relações sociais que geram a dominação e a opressão, estudantes e professores desenvolveram uma reflexão que nos ajuda a pensar os desafios e as possibilidades de uma práxis filosófica a contribuir para a crítica dessas relações e para a construção de um projeto alternativo de sociedade e de ser humano.

Nesse sentido, Marx, Gramsci e Freire convergem ao destacarem a práxis como síntese dialética entre o pensar e o agir, reflexão e ação, pensamento e realidade, filosofia e política. Para esses pensadores a tarefa fundamental de uma filosofia fundada na práxis consiste na formação de seres humanos críticos, compondo subjetividades não conformadas, crítico-revolucionárias, capazes de reagir praticamente às diversas formas de alienação e dominação econômica, política e cultural engendradas pelas relações sociais capitalistas. Desse modo, a teoria cumpre função prática não por si mesma, não por si só, pois as ideias separadas da prática não operam nenhuma transformação, mas tampouco a realidade pode ser transformada sem arcabouço teórico. Assim, compreendemos que a práxis da filosófica considera impossível separar o ser humano concreto do conhecimento, da crítica e da superação da sociedade capitalista. Desse modo, postula-se uma relação indissociável entre filosofia e política, entre teoria e prática, de forma que “tudo é político, inclusive a filosofia ou as filosofias, e a única ‘filosofia’ é a *história em ato*, ou seja, a própria vida” (GRAMSCI, 1978, p. 44, grifos do original). Portanto, os filósofos da práxis, ao buscarem a unidade entre objetivo e subjetivo, prática e teoria, reflexão e ação, filosofia e política, inauguram uma concepção original de filosofia, compreendendo-a não apenas como conhecimento do mundo, mas

fundamentalmente como ação transformadora do mundo natural, social e humano. Assim, a práxis filosófica significa que a filosofia tem que ter os “pés no chão”, seu fundamento é a práxis social na qual o autêntico filosofar radica-se, nutre-se e exerce sua crítica radical das relações sociais capitalistas que produzem a dominação e a alienação humana, e da formação humana abstrata que perdurou por séculos na história da filosofia ocidental. Para a filosofia da práxis “o filósofo, de fato, é e não pode não ser o político, quer dizer, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido este como o conjunto das relações das quais cada um entra a fazer parte” (GRAMSCI, 1978, p. 48). Compreende-se assim a formação humana como totalidade social por meio da qual cada ser singular se apropria de sua humanidade como sua individualidade, integrando em sua personalidade, em seu ser, seus sentidos materiais e espirituais, tornando-se de fato um ser humano, humanizando a si e ao mundo do qual faz parte. Em síntese, a formação humana integral incorpora o caráter social do homem, ou seja, o humano-genérico que se manifesta nas relações que estabelece com a natureza e com os demais seres humanos. Nessa perspectiva, o ser humano é compreendido “como um bloco histórico de elementos subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos ou materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa” (GRAMSCI, 1978, p. 47).

Nesse sentido, trabalho e cultura se relacionam dialeticamente, pois por meio do trabalho se produz o mundo da cultura e ao produzi-lo, o ser humano se autoproduz como ser genérico, ser social, capaz de desenvolver outras dimensões de seu espírito, como por exemplo, a filosofia. A filosofia, portanto, emerge como práxis porque não separa a crítica da transformação radical das relações sociais capitalistas, o que significa dizer que a “coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária” (MARX, 2009, p. 120). Assim, há uma “[...] igualdade entre filosofia e política, entre pensamento e ação: em suma, para uma filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1978, p. 44). Desse modo, à luz do conjunto de dados analisados, confirmamos nossa hipótese e reafirmamos nossa tese de que a filosofia como atitude esteve diluída nas aulas dos componentes curriculares que integraram esta investigação, configurando-se como práxis que visa à transformação social e pessoal, bem como à formação humana integral de estudantes e docentes do Proeja. Assim, o conjunto dos dados analíticos sinaliza

para nossa tese de que a filosofia como atitude se fez presente não somente no componente curricular “Filosofia II”, mas também nas aulas de “História III”, “Sociologia II”, “Direito Aplicado”, “Técnicas de Didáticas e de Pesquisa” e “Psicologia do Trabalho”, configurando-se como práxis a serviço da transformação pessoal e social e, por sua vez, como indispensável à formação humana integral de estudantes e professores do Proeja. Como evidenciado no conjunto de dados analisados durante o percurso analítico de nossa pesquisa, educandos e educadores, ao produzirem a crítica dos valores do capital (valores-fetichismo) vão ao mesmo tempo fazendo a autocrítica de seus valores, que muitas vezes são os valores do próprio sistema, integrando o refletir e o agir numa práxis filosófica, em busca da transformação da sociedade e de si mesmos. Essa relação dialética entre filosofia e política, individual e social, objetivo e subjetivo, estrutura e superestrutura, se fundamenta na própria dimensão mediadora de uma práxis filosófica de formação humana, como um quefazer que intenciona efetivar a vocação ontológica do ser humano, ou seja, a formação humana omnilateral.

Nesse movimento, estudantes e docentes vão aos poucos desenvolvendo uma subjetividade não conformada ao capitalismo e à sua lógica destrutiva, possibilitando-lhes uma “[...] *catarsis* para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Em síntese, a práxis filosófica nos revelou que necessitamos de uma formação humana integral comprometida com o desenvolvimento de “indivíduos socialmente ricos humanamente [que não esteja a serviço da] perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47, grifo nosso). Uma práxis filosófica em que ambas as dimensões, profissional e cidadã, dialeticamente integradas contribua para o nascimento de um novo projeto de sociedade e de ser humano. Professores e estudantes, ao criticarem o sistema capitalista dominante, nos dizem da necessidade de superarmos as relações sociais regidas pelo capital se quisermos construir um processo formativo que tenha como horizonte a formação humana omnilateral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta tese retomamos o objetivo que a orientou que consistiu em analisar a práxis filosófica de estudantes e professores de algumas disciplinas de formação geral e técnica em uma turma do curso de Segurança do Trabalho a partir do exercício do diálogo crítico como atitude filosófica que integra as dimensões técnica e humanística da formação humana no Proeja. Assim, buscamos na filosofia desenvolvida por Marx, Gramsci e Freire, os fundamentos teóricos basilares de nossa investigação. Aprofundamos no decorrer desta exposição algumas categorias presentes no pensamento desses filósofos tais como: trabalho, alienação e emancipação humana em Marx; escola unitária e formação humana omnilateral em Gramsci; práxis, conscientização e humanização em Freire. Realizamos ainda uma aproximação entre esses filósofos por meio de um diálogo entre eles a partir do contexto das relações sociais capitalistas. Assim, fundamentado em Marx trouxemos a lume o duplo sentido do trabalho, histórico e ontológico.

Defendemos que o trabalho tem ontologicamente uma dimensão formadora do ser humano, porém no modo de produção capitalista, em que reina a divisão social e técnica do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção e a apropriação privada da riqueza produzida pelo trabalho social de todos os seres humanos, o trabalho converteu-se em meio de alienação, degradação e embrutecimento do ser do trabalhador e de reificação da totalidade das relações sociais, incluindo a natureza. Como já referido, a alienação provocada pela sociedade mercantil, cujo núcleo sagrado é a exploração e apropriação privada dos bens produzidos socialmente pelo trabalho humano permite apenas o desenvolvimento unilateral do ser do trabalhador, mutilando e degradando o corpo e o espírito dos trabalhadores. Assim, por meio da filosofia marxiana explicitamos como as relações sociais capitalistas deformam o ser do trabalhador operado pela divisão social e técnica do trabalho produzindo a alienação de seus sentidos (físicos e espirituais) o que resulta em uma formação unilateral a serviço da reprodução do capital. Assim, para Marx, o conceito de unilateralidade está fundamentado na divisão social e técnica do trabalho, que produziu na sociedade a divisão de classes. Esta divisão gerou a unilateralidade, uma vez que restringiu e limitou o desenvolvimento do trabalhador. Como vimos, nas relações sociais capitalistas, o trabalho se converte em um objeto

estranho e desumano ao ser do trabalhador, um fetiche, que não possibilita o seu desenvolvimento omnilateral. Em contraponto ao trabalho alienado, a omnilateralidade significa desenvolvimento total, completo, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas do trabalhador. Significa a integração entre as dimensões intelectual e manual, teoria e prática, tendo por base o trabalho como princípio ontológico e histórico. Nesse sentido, além de Marx, buscamos à luz do pensamento de Gramsci, fazer uma crítica à divisão fundamental entre a escola clássica e profissional. Como delineado por nós, para Gramsci tal divisão era um esquema racional que visava perpetuar os valores e os privilégios da burguesia: a escola profissional destinava-se às classes trabalhadoras, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. Como forma de superar essa dualidade Gramsci propôs a escola unitária. Assim, na escola unitária se daria a possibilidade da formação omnilateral, do ser humano integralmente desenvolvido, integrando as dimensões do fazer e do saber, do técnico e do político, do especialista e do dirigente.

Como problematizado por nós, Gramsci afirmara que, no modo de produção socialista, a escola não deveria ser imediatamente interessada, oposta àquela aristocrática, considerada, por ele, como interessada, por servir a uma minoria de privilegiados, por destinação da família. Essa escola aparentemente desinteressada trazia de fato, um interesse imediato que era formar a elite dirigente. Além de Marx e Gramsci, também nos apoiamos no pensamento de Freire. Tendo por base as categorias de conscientização, práxis e humanização desenvolvidas por Freire, procuramos estabelecer diálogos com os relatos de educandos e educadores do Proeja. Assim, a práxis foi compreendida como um processo de libertação progressiva do ser humano, o que o caracteriza como um ser de transcendência, um ser de projeto, que ultrapassa a própria experiência, um ser de cultura. Como delineado, a formação humana integral em Freire se deu em um movimento de inserção crítica por parte de estudantes e docentes na realidade, por meio de sua práxis, ação e reflexão, dialeticamente integradas entre si como ato histórico de autoprodução e humanização de si e do mundo. Decerto, em Freire a práxis como ação e reflexão constitui uma das dimensões fundamentais de um processo educativo de humanização como bem explicitaram estudantes e professores no percurso investigativo desta tese. Foi possível constatar que a formação humana

integral se efetivou na medida em que educandos e educadores mediados pelos diálogos foram capazes de uma atitude crítica frente às desigualdades geradas pelas relações sociais capitalistas. Assim, fundamentado em Marx, Gramsci e Freire, e nas atitudes evidenciadas pelos educandos e educadores podemos sustentar a tese de que a práxis filosófica se torna fundamental no processo de formação humana integral de estudantes e professores do Proeja. Nesse sentido, no contexto educativo da sala de aula, mediatizados pelos diálogos, os discentes e docentes foram aos poucos desenvolvendo uma atitude crítica em relação às diferentes formas de desigualdades engendradas pelas relações sociais capitalistas, o que se evidenciou pelos diálogos críticos em torno de alguns temas durante as aulas de alguns componentes curriculares que integraram esta pesquisa. Em diálogo com alguns relatos de estudantes e professores, situamos de forma bastante atenta, o movimento histórico de constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o nascimento do Proeja. Abordamos o aspecto legal que fundamenta a EJA com ênfase para a Constituição de 1988, compreendendo-a como modalidade da educação básica.

Também explicitamos a luta pela superação de seu caráter compensatório de suplência, garantindo do ponto de vista legal a modalidade como direito público subjetivo. Compartilhamos também com o leitor uma revisão da produção acadêmica sobre o Proeja no período entre os anos de 2009 a 2015, como ênfase nas produções dos GTs 09 e 18 da Anped. Como síntese dessa produção, concluímos que o Proeja traz a marca de uma política de inclusão social, mas contraditoriamente, essa política se caracteriza por ser focalista e compensatória. Assim, evidenciamos o caráter contraditório do Proeja e a sua não efetivação como política pública de Estado. O que nos levou a afirmar que um dos desafios que ainda persiste no Proeja consiste em superar o hiato que separa as intenções prescritas e a efetiva materialização do Programa na rede federal de educação profissional e tecnológica, *locus* especial de implementação do Proeja e de realização desta investigação. Abordamos ainda os diálogos sobre a produção acadêmica do Proeja e a importância das pesquisas desenvolvidas a partir da indução e do financiamento do Edital Proeja/Capes/Setec e da rede de pesquisa constituída pelo Observatório da educação (Obeduc), que têm dado continuidade às pesquisas no campo da EJA e do Proeja. Como resultado dessa produção nossa investigação trouxe à luz a

ausência de pesquisas sobre a presença da filosofia na EJA, na educação profissional e no Proeja nessas produções, o que evidenciou a necessidade de pesquisas como a que desenvolvemos nesta tese, onde procuramos problematizar a interface entre Proeja e a práxis filosófica tendo em vista a formação humana integral. Por fim, explicitamos os diálogos produzidos no movimento de inserção na pesquisa de campo à luz do aporte teórico da filosofia da práxis. Para tanto, procuramos nas aulas dos componentes curriculares de “Filosofia II”, “História III”, “Sociologia II”, “Direito aplicado”, “Técnicas Didáticas e de Pesquisa” e “Psicologia do Trabalho” as categorias que nos ajudaram a pensar/problematizar o processo de formação humana integral de estudantes de uma turma do curso de Segurança do Trabalho do Proeja. Nesse sentido, explicitamos por meio dos diálogos entre estudantes e professores, como a Educação de Jovens e Adultos hoje, assim como a educação em geral e em específico o Proeja não podem prescindir do exercício de filosofar, de uma práxis filosófica, de uma atitude crítica diante do mundo, diante das coisas e principalmente diante das desigualdades geradas pelas relações sociais capitalistas.

Desse modo, durante o percurso analítico de nossa investigação fizemos dialogar teoria, por meio do pensamento de Marx, Gramsci e Freire, em sintonia com a base empírica, materializada nas aulas e nos relatos de estudantes e professores que integraram esta pesquisa. Esse movimento analítico corroborou a hipótese inicial de nossa tese de que a filosofia como atitude crítica se fez presente em alguns dos componentes curriculares e nos espaços-tempos formativos de estudantes e professores, e se materializou no convite à transformação da realidade social e pessoal de estudantes e professores. A investigação revelou que por meio da práxis filosófica estudantes e professores desenvolveram uma atitude crítica das relações de trabalho engendradas pelo sistema capitalista e das “situações limites” que essa formação social impõe a um processo autêntico de formação humana integral. Como vimos a práxis filosófica se evidenciou nos diálogos críticos entre professores e estudantes em torno dos diferentes problemas sociais, tais como, terceirização, luta pela terra, desigualdades de gênero, desemprego, mídia, etc. Por exemplo, quando estudantes e professores se detiveram em analisar criticamente a questão da luta pela terra em nosso país mobilizaram vários conhecimentos, tais como, históricos, geográficos, econômicos, políticos e filosóficos. Ao integrarem diferentes saberes na

análise de um determinado fenômeno, como por exemplo, a terra, se tornaram capazes de desenvolver uma atitude crítica, sobre a histórica e injusta concentração da terra em nosso país e a se posicionar criticamente do lado de todos aqueles que ainda lutam pela democratização da terra como condição essencial para construir uma sociedade justa. Como vimos no decorrer da pesquisa o mesmo se deu em relação aos demais temas, como por exemplo, quando problematizaram de forma crítica as desigualdades de gênero. Educadores e educandos foram capazes de explicitar como a desigualdade de gênero se constituiu na história do capitalismo, seus aspectos culturais, econômicos e políticos. Demonstraram, por exemplo, que as desigualdades entre mulheres e homens não são naturais e sim sociais e culturais, sendo, portanto, uma construção histórico-social. Também problematizaram a desigualdade de gênero quando explicitaram que ela se manifesta por meio das disparidades salariais entre homens e mulheres no mercado de trabalho em que as mulheres geralmente recebem um salário menor que o dos homens e exercem uma dupla ou tripla jornada de trabalho tendo que exercê-lo dentro e fora de casa.

Além disso, desenvolveram uma atitude crítica ao compreenderem que a luta pela emancipação da mulher deve estar integrada à luta do conjunto das classes trabalhadoras contra o sistema capitalista como condição para a emancipação humana e para um verdadeiro processo de formação humana integral. Outro tema em que estudantes e professores manifestaram uma atitude crítica foi em relação à mídia. Como vimos, discentes e docentes dialogaram sobre a função da mídia na sociedade brasileira e como a mesma ainda se encontra concentrada nas mãos de grupos familiares, religiosos e políticos nas diferentes regiões do país. Além disso, estudantes e professores demonstraram uma atitude crítica em relação ao poder da mídia de manipular as informações e disseminar nas relações sociais seus interesses em detrimento dos interesses do povo. Em síntese, a pesquisa revelou que ao problematizarem os temas geradores da realidade social na qual estão inseridos, tendo como horizonte a construção de novas relações sociais, estudantes e professores, desenvolveram uma práxis filosófica, que efetivamente contribuiu para um autêntico processo de formação humana integral. Decerto, fundado na teoria que serviu de fundamento à investigação realizada, a partir do *corpus* de que lançamos mão para as análises, é possível afirmar a tese de que a práxis filosófica

nos componentes curriculares da turma do curso pesquisado se evidenciou como elemento integrador pelo exercício do diálogo crítico em torno das relações sociais capitalistas e suas implicações na conformação e ou transformação da realidade pessoal e social. Desse modo, considerando os desafios que a realidade social apresenta para o conjunto das classes trabalhadoras, em um contexto de golpe de Estado, de retrocesso social, de um estado de exceção, de crescimento do conservadorismo e da alienação do gênero humano, de destruição dos direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores e da natureza, se torna fundamental uma práxis filosófica que nos ajude a conhecer, interpretar e a lutar pela transformação das relações sociais capitalistas. Diante deste cenário de retirada de direitos, se faz cada vez mais necessária uma investigação como a que desenvolvemos neste trabalho, no sentido de trazer a lume e reafirmar a importância de uma práxis filosófica na formação humana integral de educandos e educadores do Proeja. Em síntese, se faz cada vez mais necessário e urgente uma educação crítica que lute para a construção de novas relações sociais e de um novo ser humano para além do capital.

Assim, podemos concluir essa tese afirmando que a práxis filosófica se deu não em todas as disciplinas que compuseram a pesquisa de campo, mas apenas nos componentes curriculares de “Filosofia II”; “Sociologia II”; “Direito Aplicado”; “Psicologia do Trabalho” e “História III”. Como já referido, a práxis filosófica se materializou nos diálogos críticos em relação a diferentes temáticas problematizadas por esses componentes curriculares. No entanto, cabe destacar, que ao defendermos a tese de uma práxis filosófica nos componentes curriculares da turma pesquisada, não significa de forma alguma, como poderia parecer, a defesa da ideia de que a filosofia deva figurar como um tema transversal ao currículo do Proeja. Pelo contrário, compreendemos que ela (filosofia) deve ocupar seu lugar no currículo, pois tem uma importância fundamental no processo de desenvolvimento de um pensar reflexivo e crítico sobre a realidade social e pessoal, contribuindo em conjunto com as disciplinas indicadas acima, para um autêntico processo de formação humana integral. Sendo assim, ao defendermos a tese de uma práxis filosófica nos componentes curriculares de “Filosofia II”; “Sociologia II”; “Direito Aplicado”; “Psicologia do Trabalho” e “História III”, fazemos alusão à própria natureza interdisciplinar e reflexiva da própria atividade filosófica, ou seja, a filosofia

como atitude crítica. Por isso, a práxis filosófica não nega o lugar e a especificidade do componente curricular de “Filosofia”, mas o afirma, como atitude crítica diante de si e das relações sociais capitalistas, tendo em vista a transformação social e pessoal. Em síntese, a práxis filosófica compreendida como atitude crítica, só conseguiu realizar a dimensão integradora entre os componentes curriculares, porque ela é fundamento e guia da ciência, ao mesmo tempo, em que é guiada por ela. Portanto, a função integradora da filosofia como atitude só pode ser exercida à medida que ela foi guiada pelos diferentes componentes curriculares estabelecendo uma relação dialética entre filosofia e ciência, entre o pensamento e ação, ou seja, constituindo-se em uma práxis filosófica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alice Rangel de Paiva et al. (Orgs.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: perspectivas interseccionais. Coleção Mundo do Trabalho, São Paulo: Boitempo, 2016.

ALVES, Giovani. **Trabalho e subjetividade**. São Paulo: Campinas, Boitempo, 2011.

ALVES, Henrique José Rodrigues, et al. Formação e diversidade dos sujeitos no campo da EJA: a prática de pensar a prática. In: OLIVEIRA, Edna Castro et al (Org.). **Educação de jovens e adultos**: trabalho e formação humana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. **O Prouni e a conclusão do ensino superior**: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out./dez. 2011.

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ANDERY, Maria Amália Pie Abid (et al). **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 16ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Apresentando Gustavo Francisco Cirigliano. In: CIRIGLIANO, Gustavo Francisco. Reflexiones del viejo profesor (Parte I). **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, RS, ano 9, n. 14, p. 7-17, jan./jun./2000.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho: São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A epidemia da terceirização. In: **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. ANTUNES, Ricardo (Org.). 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

BARBOSA, Rosângela Nair de Carvalho. **A economia solidária como política pública**: uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil. São Paulo: Cortez, 2007.

BARDARO, Martha. Paulo Freire e o pensamento existencialista. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BASSO, Pietro. Imigração na Europa. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BENJAMIN, César et al. **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BOMBASSARO, Luiz Carlos (Org.). **Latinidade da América Latina**: enfoques filosóficos e culturais. São Paulo: Aderaldo e Rotschild, 2010.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia latino-americana**: Freire e Dussel. Ijuí/ RS: Unijui Editora, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, MEC. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/1996 e no Decreto Federal nº 2.208/1997 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 35/2001 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 1998/2002.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 11 jul. 2012.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Mensal de Emprego**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/calendario.php>>. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15 abril de 2014.

_____. MEC/SETEC/PROEJA. **Documento Base**. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007. BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Base do PROEJA**. MEC, SETEC: Brasília, 2007.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Agropecuário de 2006**. Brasil, grandes regiões e unidades da federação, Rio de Janeiro, 2006.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Editora, JC 1987.

CALADO, Alder Júlio Calado. Rastreado fontes da Utopia freireana: marcas cristãs e marxianas do legado de Paulo Freire. In: CALADO, Alder Júlio Calado (Org.). **Revisitando Paulo Freire**: diálogo, prática docente, corpo consciente e inspiração cristã-marxiana. João Pessoa: Idéia, 2008. p. 67-109.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Articulação teoria-prática: uma ação formadora. In: CALAZANS, Maria Julieta Costa (org.). **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999, p. 57-78.

CARCANHOLO, Reinaldo (Org.). **Capital**: essência e aparência. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 176 p.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no 2º grau**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

CEPAL - Comissão econômica para a América Latina e o Caribe. **Documento informativo**: panorama social na América Latina. Cepal: Nações Unidas, 2015.

CHAGAS, Rita de Cassia Alves. **A obrigatoriedade do ensino de filosofia e a formação de professor desta disciplina que atua em uma região da Grande São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. Organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Relatório: **Violência contra os povos indígenas no Brasil**, 2015.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. 2. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, Paulo. **Paulo Freire**: educação e transformação social (Org.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

CORREA, Letícia Maria Passos. **Ensino de filosofia no colégio municipal pelotense: uma análise histórica e crítica da disciplina de filosofia de 1960 a 2008**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

COSTA, Rita de Cassia de Almeida. **A política do Proeja e a integração curricular**: movimentos instituintes na escola. 2011. Tese (doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de Oliveira; BRAGA, Ruy & RIZEK, Cibele. (Orgs.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DAMASCENO, Maria Nobre. **A relação trabalho/educação e a escola do trabalhador**. 1989. Texto mimeografado.

DIAS, Edmundo Fernandes; BRANDÃO, Nágela Aparecida. **A questão da ideologia em Antonio Gramsci**, 2000.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Boletim emprego em pauta**. Número 0 - maio de 2016. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2016/boletimEmpregoEmPauta.pdf>>. Acesso em: 16 de outubro de 2016.

_____. Secretaria Nacional de Relações de Trabalho e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Terceirização e desenvolvimento - uma conta que não fecha**: dossiê acerca do impacto da terceirização sobre os trabalhadores e propostas para garantir a igualdade de direitos. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2014, 56 p.

DOTTA, Rafaella. Samarco. Vale e VogBR são indiciadas no crime de Mariana (MG). In: BRASIL DE FATO. **Uma visão popular do Brasil e do mundo**. Disponível em: <www.brasildefato.com.br>. Acesso em: 20 set. 2016.

DUARTE, Newton. **A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski**. Trabalho apresentado em 14/8/2007, na VI Jornada do Núcleo de Ensino, UNESP, *campus* de Marília.

_____. **A individualidade para-si**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1977.

EMMANUEL, Mounier. **Personalismo**. Notre Dame Press, 1952.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**: segundo as observações do autor e fontes autênticas. Trad. B.A.Schumann. São Paulo: Boitempo, 2008, 388p.

_____. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 1998.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1961.

FARIA, Maurício Sardá; DAGNINO, Renato. Apresentação. In: NOVAES, Henrique Tahan. **O fetiche da tecnologia**: a experiência das fábricas recuperadas. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Felipe; GONTIJO, Pedro Erinaldo; GALLO, Silva; KOHAN, Walter Omar. **O ensino da filosofia no Brasil**: um mapa das condições atuais. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano (Coord.). **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. São Paulo: Clacso – Editora Expressão Popular, 2008. 424 p.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi et. al. **A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições**. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A educação profissional no planejamento plurianual do governo FHC**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2006.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro. **Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do Proeja**. Educação e realidade. V. 35, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jan/abril de 2010.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do cristianismo**. Trad. José da Silva Brandão. Petrópolis: Vozes, 2007.

FILHO, Domingos Leite Lima; CÉA, Georgia Sobreira dos Santos; DEITOS, Roberto Antonio. O Proeja e as possibilidades de sua afirmação como política pública: o financiamento em questão. In: FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro da; DEITOS, Roberto Antonio (orgs.). **Proeja: educação profissional à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. 1. ed. Curitiba, UTFPR, 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Em quatro anos, sobe 10% número de moradores de rua em São Paulo**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/05/1626597-em-quatro-anos-sobe-10-numero-de-moradores-de-rua-em-sao-paulo.shtml>. Acesso em: 23 set. 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. ed. Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 6. ed. Rio de Janeiro, 1976.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b. 173 p.

_____. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e mudança**. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995, 144 p.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001a.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Editora Cortez, 2001b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997/2013.

FREITAS, Marcos César de. **Economia e educação**: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.º 31, Jan/Abr, São Paulo, 2006.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. **Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do Proeja-lfes**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 389-404, maio/ago. 2013.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GABRIEL, Mary. **Amor e capital**: a saga da família de Karl Marx e a história de uma revolução. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

GADOTTI, Moacir. O plantador do futuro. **Revista Viver Mente & Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia – Paulo Freire: a utopia do saber, n. 4, p. 6-15, 2005.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante**: pesquisas e projetos. in: Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GALLO, Silvio et ali. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. In: **Cad. Cedes**, vol. 24, n. 64, set./dez. Campinas, 2004, p. 257-284, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

GARRE, B.H.; HENNING, P.C. **O pensamento humanista cristão e algumas reverberações na pedagogia freireana**. Educação e Filosofia, 27(53), 275-296, 2013.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marly. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 29-38.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: APPLE, Michael W.; GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira Godinho. **A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula**. 2012. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

GOMES, Álvaro Cardoso. **Jorge Amado: seleção de textos, notas, estudos históricos e críticos e exercícios**. São Paulo: Abril Educação, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2. ed. 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4. ed., 1982.

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. Tradução Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Trad. Rogério Bettoni. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Meneses. 8. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2013.

HELLER, Agnes. **Teoria de las necesidades em Marx**. 2. ed. Barcelona: Editores Peninsula, 1986.

HENRIQUES, Flávio Chedid et al. **As empresas recuperadas por trabalhadores no Brasil**: resultados de um levantamento nacional. Ipea: Revista Mercado de Trabalho, Nº. 55, Agosto de 2013. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3830/1/bmt55_econ02_empresas.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.132, p.595-609, set/dez.2007.

HOBBSAWM, Eric. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Mulheres e trabalho**: breve análise do período 2004-2014. Nota técnica, Brasília, Nº 24, março 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160309_nt_24_mulher_trabalho>. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil em Desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2010.

JARDILINO, José Rubens Lima. **Paulo Freire**: retalhos bibliográficos. São Paulo: Edições Pulsar, 2000, 110 p.

JASPERS, Karl. **Iniciação filosófica**. Trad. de Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Guimarães editores, 1960.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

JUNIOR, Justino de Souza. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil & LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev.ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, 478p.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 5. ed. Lisboa, 2001. (Edição da Fundação Calouste Gulbenkian).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em: <world wide web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 16 out. 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEÃO, Jorge Antônio Soares. **Contribuições do ensino de filosofia para a educação profissional técnica de nível médio, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1983.

LÊNIN, V. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LIMA, Venício Artur de & CAPPARELLI, Sérgio. **Comunicação e televisão: desafios da pós-globalização**. São Paulo: Hacker, 2004.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2011.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 7. ed. São Paulo, 1991.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACEDO, Edir. **A libertação da teologia**. Rio de Janeiro, Universal Produções, s/d.

MACHADO, Maria Margarida. Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. São Paulo: Campinas, Mercado de Letras, 2013. (*Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador*).

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1996//2010.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MANCE, Euclides. Redes de Economia Solidária. In: MEDEIROS, Alzira; MARTINS, Paulo Henrique (Orgs.). **Economia popular solidária: desafios teóricos e práticos**. Recife: Bagaço, 2003

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. São Paulo, Loyola, 1999.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: 4. ed. Hucetec, 1990.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores Associados, 2008.

MARTINS, Paula; PENTEADO, João Ricardo. Democratização da mídia: uma questão de direitos humanos. In: **Mídia e jogo político**. Caros amigos. São Paulo: ano XIX, Nº. 81, julho de 2016.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina, 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, São Paulo: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **Os manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 401 p.

_____. **Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon**. Trad. de José Paulo Neto. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **Manifesto do partido comunista – 1848**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____. **O capital: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Cadernos de Paris: manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Expresso Popular, 2015.

MASCHIO, Marcelina Teruko Fujii. **Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto**: desafios da integração. 2011. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências do *campus* de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização**: a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2012, 168 p.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, Dênis de, SERRANO, Pascual & RAMONET, Ignácio. **Mídia, Poder e Contrapoder**: da concentração monopólica à democratização da informação. Tradução: Karina Patrício. São Paulo: BOITEMPO; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

MORYSSAWUA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

MOURA, Bruno dos Santos Prado, et. al. **A experiência de construção dos projetos pedagógicos dos cursos do Proeja no Ifes Vitória/ES**: avanços, tensões e desafios de um processo político. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MOURA, Clóvis. **Sociologia política da guerra camponesa de Canudos**: Da destruição de Belo Monte ao aparecimento do MST. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil 2000**: nova divisão de trabalho na educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Mulheres no trabalho**: tendências 2016. (Relatório). Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_457096.pdf. Acesso em: 10 jun. 2016.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação**: redes que capturam caminhos que se abrem. Vitória: EDUFES, 1996, 85 p.

OLIVEIRA, Carlos Alberto de. **O ensino de filosofia no Ifes**: limites-possibilidades na concepção humana e intelectual do aluno do Proeja. 2009. Monografia (Especialização em Educação Profissional de Jovens e Adultos). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2009.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (Org.). **Eja e educação profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro et al (Org.). **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Líber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro; SCOPEL, Edna Graça. **Uma década do Proeja**: sua gênese, balanço e perspectivas. Revistas do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Holos, Ano 32, Vol. 6, 2016.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. **A “Educação Ideológica” no Projeto de Desenvolvimento Nacional do ISEB (1955-1964)**. 2006. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Humanidad dividida**: Cómo hacer frente a la desigualdad en los países en desarrollo, 2014. (Relatório), 18 p. Disponível em: <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, Dirlei Azambuja. **Fontes filosóficas de Paulo Freire**: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético. Tese de doutorado

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

_____. **A escola pública hoje:** desafios e possibilidades de uma discussão/reflexão ancorada nas perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e Paulo Freire e na experiência profissional de um educador. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

PINHEIRO, Luana Simões; JUNIOR Antônio Teixeira Lima; FONTOURA Natália de Oliveira; SILVA, Rosane da. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Mulheres e trabalho:** breve análise do período 2004-2014. Nota técnica nº. 24 Brasília: março de 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160309_nt_24_mulher_trabalho>. Acesso em: 22 de setembro de 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. **Por que os ricos não fazem greve?** Cadernos do povo brasileiro. Vol.4. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1962.

PINTO, Antônio Henrique. **Educação matemática e formação para o trabalho:** práticas escolares na Escola Técnica de Vitória de 1960 a 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2006.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização:** a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFETPR), 2000.

RAMONET, Ignácio. Meios de comunicação: um poder a serviço de interesses privados. In: MORAES, Dênis (Org.). **Mídia, poder e contrapoder:** da concentração monopólica à democratização da comunicação. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Faperj, 2013, p. 57.

RAMOS, Marise Nogueira. O “novo” ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do SENAC.** Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, maio/ago, 2005.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. In: **Educar em Revista**. Nº. 46, out./dez. Curitiba. 2012, p. 69-82. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a06.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares**: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

ROMANELLI, Octaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil** (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1982.

ROSAS, Paulo (Org.). **Paulo Freire**: educação e transformação social. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002, 336 p.

SAFFIOTI, Heleith I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997b.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999, 183 p.

SEMERARO, Giovani. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. São Paulo: Aparecida. Idéias & Letras, 2006.

_____. **Libertação e hegemonia**: realizar a América Latina pelos movimentos populares. São Paulo: Idéias & Letras, 2009.

SERRANO, Pascual. Democracia e liberdade de imprensa. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Mídia, poder e contrapoder**: da concentração monopólica à democratização da informação. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da filosofia. In: **Pro-Posições**, v. 21, n. 1 (61), jan./abr. Campinas,

2010, p. 57-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a05>. Acesso em: 17 jul. 2014.

SILVA, M. O. S. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVEIRA, Marcelo. **O Discurso da Teologia da Prosperidade em Igrejas Evangélicas Pentecostais**: estudo da retórica e da argumentação no culto religioso. Tese de doutorado (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. In: **Estudos REBEP**, v. 94, n. 236. jan./abr. 2013. Brasília, 2013, p. 53-77.

SOARES, Leandro Queiroz e FERREIRA, Mário César. **Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho**. Brasília: Vozes, 2006.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção gramsciana sobre o Estado e o debate sobre a escola**. Rio Grande do Sul. Editora Unijuí, 2000.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **Gramsci: educação, escola e formação – caminhos para a emancipação humana**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014. 208 p.

SOUSA, Junior Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. São Paulo: Idéias & Letras, 2010.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 15-22.

TERRY, Eagleton. **Marx e a liberdade**. Tradução de Marcos B. de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho**: pedagogia da produção associada, Ijuí, Unijui, 2001.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. Instituto Lukács. São Paulo, 2016.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 2006. p.117-147.

TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VÁZQUES, Adolfo Sánches. **Filosofia e circunstância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Filosofia da práxis**. 1. ed. Buenos Aires: São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Fabiola Sulpino & BENEVIDES, Rodrigo Pucci de Sá. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Os impactos do novo regime fiscal para o financiamento do sistema único de saúde e para a efetivação do direito à saúde no Brasil**. Nota técnica nº 28, Brasília: setembro de 2016. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160920_nt_28_disoc.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2016.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do Proeja como política pública de Estado**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiás, 2014.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Trad. de José M arcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WELLEN, Henrique. **Para a crítica da economia solidária**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012. 440p.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 54-66.

ZEN, Eliesér Toretta & OLIVEIRA, Edna Castro. O projeto integrador e a centralidade do trabalho para a formação humana no Proeja Ifes campus Vitória/ES. *Revista Holos*, Ano 30, Vol. 02, 2014.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e economia solidária: um diálogo possível e necessário. **Diálogo Canoas**, n. 17 jul-dez, 2010.

APÊNDICE

Anexo I – Quadro de dissertações e teses sobre o Proeja de 2009 a 2013

EIXO	TEMA	TIPO DE TRABALHO/INSTITUIÇÃO	AUTOR	ANO
EIXO 1 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO	1. POLÍTICAS DO GOVERNO FEDERAL PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO ESPÍRITO SANTO: A TRANSFORMAÇÃO DA ETFES EM CEFETES E AS MUDANÇAS NA PRIORIDADE DE ATENDIMENTO AO JOVEM E ADULTO.	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	VERA LUCIA DOS SANTOS	2009
	2. O IFES E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL: O CASO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	JAMILDA ALVES RODRIGUES BENTO	2009
	3. PROEJA: UM ENTRE-LUGAR NA RELAÇÃO EJA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE	LUZIA TEREZINHA BAPTISTA OLIVEIRA	2011
	4. A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ - (2008-2010)	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	MARCIA SABINA ROSA	2011
	5. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO MUNICÍPIO DE SERRA: (IM) POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO PROEJA-FIC	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	ANDREA DE SOUZA BATISTA	2011
	6. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO IFCSOMBRI	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE	GERSON LUIS DA LUZ	2011

		JANEIRO		
	7. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFG CAMPUS GOIÂNIA: CONTRADIÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS.	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	MAD ANA DESIREE RIBEIRO DE CASTRO	2011
	8. A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROEJA: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	KARLA REIS GOUVEIA	2011
	9. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA E O PROEJA: O CASO DO CAMPUS DE VITÓRIA DA CONQUISTA.	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	MARTA QUADROS FERNANDES	2011
	10. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS: TRANÇAS DESENCADEADAS COM O PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	LENIN TOMAZETT GARCIA	2011
	11. EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO TRABALHADOR JOVEM E ADULTO: DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA	MARCELINA TERUKO FUJII MASCHIO	2011
	12. CAMINHOS E DESCAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO.	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	FERNANDA PAIXAO DE SOUZAGOUVEIA	2011
	13. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO LOCAL	MESTRADO PROFISSIONAL em DESENVOLVIMENTO LOCAL Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO AUGUSTO	SERGIO ROBERTO DE ARAUJO	2011

		MOTTA		
	14. A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA COMO UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO E EXPANSÃO: MODELO E TRAJETÓRIA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	ELOY JOAO LOSSO FILHO	2011
	15. O PROEJA, SEUS BENEFICIÁRIOS E AS BAIXAS TAXAS DE CONCLUSÃO EM UM DOS CURSOS DO PROGRAMA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	JACILENE FIUZA DE LIMA	2011
	16. PROEJA: MAIS DO QUE UMA POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL?	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	FERNANDA GABRIELA LAMPERT MACIEL	2011
	17. PROEJA: UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE PRODUZINDO POSIÇÕES DE SUJEITO	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	LEOMAR DA COSTA ESLABAO	2011
	18. A EVASÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA MINISTRADO PELO INSTITUTO FEDERAL ESPÍRITO SANTO <i>CAMPUS SANTA TERESA</i>	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	IRALDIRENE RICARDO DE OLIVEIRA	2011
	19. ENTRE O CAMPO E A CIDADE: A OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO NO ESPAÇO/LUGAR DE CONTATO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	CUSTODIO JOVENCIO BARBOSA FILHO	2011
	20. FORMAÇÃO INICIAL DE TRABALHADORES E ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE: POLÍTICAS PÚBLICAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM DISCUSSÃO (1963-2011)	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	JULIANA MACEDO ROCHA	2011
	21. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EVASÃO ESCOLAR: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ <i>CAMPUS DE</i>	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO	WELLINGTON MOREIRA DA ROCHA	2011

	FORTALEZA	CEARÁ		
	22. POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: OS EGRESSOS DO CURSO DE MECÂNICA INDUSTRIAL DO PROEJA-IFCE (2007-2009), <i>CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE.</i>	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	ROBERTA ROCHA MOURA	2012
	23. EXPERIÊNCIAS DO PROEJA NO <i>CAMPUS</i> NILÓPOLIS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO.	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	TANIA MARIA ALMENARA DA SILVA	2012
	24. ANÁLISE POLÍTICA DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	BALTAZAR CARBONI CREMONESE	2012
	25. PROGRAMA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO SOCIAL PARA O MUNDO DO TRABALHO E PARA A VIDA, DIRECIONADO AOS JOVENS E ADULTOS: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PROEJA NA UFSM COMO PARTE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM EXECUÇÃO.	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	JOAO MANOEL RORATTO	2012
	26. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO LITORAL PARANAENSE	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	JACQUELINE TOMEN MACHADO	2012
	27. EVASÃO NO PROEJA: ESTUDO DAS CAUSAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO/IFMA, <i>CAMPUS MONTE CASTELO</i>	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	ELAINE DE JESUS MELO ARAUJO	2012
	28. PROEJA: DA INVISIBILIDADE EXCLUDENTE À VISIBILIDADE CIDADÃ	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:	NETTO, JOÃO SANTOS DREYER	2012

		CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE		
	29. O CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS DO PROEJA: UM EXEMPLO DAS CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E EMPREGO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	HELTON ANDRADE CANHAMAUQUE	2012
	30. A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA: O CASO DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM - LIMITES E POSSIBILIDADES.	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	GIRLEI SCHMITZ	2012
	31. PROEJA: ENTRE CURRÍCULOS E IDENTIDADES	MESTRADO ACADÊMICO em CULTURA E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	SANDRA ANTONIELLE GARCES MORENO	2012
	32. PROEJA FIC NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: LEITURAS DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	LEILA BRIGIDA PONATH LUCINDO	2013
EIXO 2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	1. PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA): REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	MAYARA CRISTINA PEREIRA YAMANOE	2011
	2. O PRINCÍPIO DA UNIÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROEJA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO OMNILATERAL DO TRABALHADOR	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	ADRIA MARIA NEVES MONTEIRO DE ARAUJO	2012

	3. O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DO PROJETO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS	DANIELLE FERNANDES VIANA	2012
EIXO 3 TÓPICOS ESPECÍFICOS DO CURRÍCULO E METODOLOGIA DO ENSINO	1. PRODUÇÕES COLABORATIVAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA UM CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA-IFES	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	RONY CLÁUDIO DE OLIVEIRA FREITAS	2010
	2. CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE DESAFIOS E SONHOS NO PROEJA IFPA.	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	MARIA LUSINETE DA SILVA	2011
	3. REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS CONVENCIONAIS E INTEGRATIVOS DAS TDIC PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em ESTUDOS DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS	MARIA CATARINA PAIVA REPOLES	2011
	4. ANÁLISE DO CURRÍCULO DE QUÍMICA DO PROEJA DO IFRS-CAMPUS BENTO GONÇALVES - O DITO E O FEITO	MESTRADO ACADÊMICO em QUÍMICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	LILIAN ESCANDIEL CRIZEL	2011
	5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROEJA NO IFPE CAMPUS RECIFE: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO CURSO DE ELETROTÉCNICA (2006/2010)	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	ROSELY MARIA CONRADO	2011
	6. GESTÃO DE PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO PROEJA: RAZÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	MARGARETE MARIA CHIAPINOTTO NORO	2011
	7. PROPONDO PRÁTICAS E DESAFIANDO CERTEZAS: UM ESTUDO EM TURMA TO PROEJA NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE	ELENITA ELIETE DE LIMA RAMOS	2011

	MATEMÁTICA CRÍTICA	SANTA CATARINA		
	8. UMA PROPOSTA DE GRADE CURRICULAR PARA O CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO <i>CAMPUS CODÓ</i>	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	FRANCISCO CRISTIANO DA SILVA MACEDO	2011
	9. CRUZANDO AS FRONTEIRAS: DO TRABALHO NA FUMICULTURA, DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOS SABERES LOCAIS	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	MARIA CLARICE RODRIGUES DE OLIVEIRA	2011
	10. A POLÍTICA DO PROEJA E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR: MOVIMENTOS INSTITUINTES NA ESCOLA	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	RITA DE CASSIA DE ALMEIDA COSTA	2011
	11. HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO DE TERMOLOGIA PARA O PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em CIÊNCIAS NATURAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	MUNICH RIBEIRO DE OLIVEIRA	2011
	12. ESTUDO DOS MODELOS MENTAIS ELABORADOS POR ALUNOS DO PROEJA SOBRE TEMAS DE FÍSICA MODERNA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO E COMO FERRAMENTA DE META-COGNIÇÃO	DOUTORADO em CIÊNCIAS NATURAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	RENATA LACERDA CALDAS MARTINS	2011
	13. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROEJA DO IFAL, <i>CAMPUS PALMEIRA DOS ÍNDIOS</i> : O ESTUDO DO COMPASSO E DO DESCOMPASSO A PARTIR DA VARIÁVEL PADRÃO E OUTRAS VARIÁVEIS	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	HOSANA CLAUDIA BARBOSA BORGES	2011
	14. A FUNÇÃO DA QUÍMICA NO PROGRAMA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA): UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO NO IF GOIANO – <i>CAMPUS CERES</i>	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE	ILMO CORREIA SILVA	2011

		JANEIRO		
	15. AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DO PROEJA	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	VALDINEI MARCOLLA	2011
	16. MÉTODO PBL APLICADO EM PROGRAMAS DE INCLUSÃO SOCIAL: UMA MODELAGEM COGNITIVA NA VISÃO FREIRIANA	MESTRADO ACADÊMICO em MODELAGEM COMPUTACIONAL E TECNOLOGIA INDUSTRIAL Instituição de Ensino: FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI CIMATEC	FERNANDO CARVALHO	2011
	17. A SEQUÊNCIA FEDATHI E O AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO TELEMÍDIOS NA DETERMINAÇÃO DA EQUAÇÃO DE UMA RETA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	VIVIANE SILVA DE ANDRADE	2011
	18. USO DE EPISÓDIOS DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA EM AULAS DE FÍSICA NO PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em CIÊNCIAS NATURAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	CASSIANA BARRETO HYGINO MACHADO	2011
	19. ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO PROEJA	DOUTORADO em CIÊNCIAS NATURAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	MARIA HELENA PAMPLONA BELTRÃO DA FONSECA	2011
	20. AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES OFICIAIS PARA A REDE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DO PARÁ NO CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PERÍODO DE 2004 A 2009	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	ELIANI GALVÃO FERREIRA	2011
	21. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE EDIFICAÇÕES DO IFPA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO	MARILENE FERREIRA DO NASCIMENTO	2012

		CEARÁ		
	22. ANÁLISE COMBINATÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMA	MESTRADO PROFISSIONAL em ENSINO DE MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	JUSSARA APARECIDA DA FONSECA	2012
	23. A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO AO CURRÍCULO NO PROEJA	DOUTORADO em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	JARINA RODRIGUES FERNANDES	2012
	24. ANÁLISE DE METODOLOGIAS DE ENSINO DE QUÍMICA PARA DEBATER A TEMÁTICA BIODIESEL À LUZ DO ENFOQUE CTSA: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO	MESTRADO ACADÊMICO em QUÍMICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	MARCIO CORREA DA SILVA	2012
	25. PEDAGOGIA DE PROJETOS EM EXPERIMENTO COM CULTIVO ORGÂNICO DE CENOURA (DAUCUS CAROTA, L.) - ESTUDO DE CASO COM A TURMA DO PROGRAMA DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. PROEJA QUILOMBOLAS	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	GILBERTA CARNEIRO SOUTO	2012
	26. APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA A PARTIR DE SABERES, VIVÊNCIAS E INTERAÇÕES DE ALUNOS DA EJA NUMA ESCOLA PÚBLICA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	VERIDIANA RABAIOLI	2012
	27. O CURRÍCULO EM FOCO NO ÂMBITO DE UM PROGRAMA NACIONAL DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2007-2011)	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS.	ABELARDO BENTO ARAUJO	2012

	28. LETRAMENTO, LEITURA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA CURRICULAR	DOUTORADO em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	JUÇARA BENVENUTI	2012
	29. IDEOLOGIA E IDENTIDADE CULTURAL NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	TIAGO DOS SANTOS BURIGO	2012
	30. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CAMINHO POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS DO CAMPO E NOS CURSOS DO IFAM/ CAMPUS MANAUS ZONA LESTE.	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	MARIA DAS GRAÇAS SERUDO PASSOS	2012
	31. OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS E A ELABORAÇÃO DE PROBLEMAS DE FÍSICA PELOS ESTUDANTES	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	LEONARDO SANTIAGO LIMA MARENGÃO	2012
	32. OS OLHARES ACERCA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO IFES CAMPUS VITÓRIA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	EDNA GRACA SCOPEL	2012
	33. UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE PROEJA	MESTRADO PROFISSIONAL em ENSINO DE MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	MAURICIO RAMOS LUTZ	2012
	34. O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO	OSMAR LOTTERMANN	2012

		SUL		
	35. EXPLORANDO CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DA METODOLOGIA DE PROJETOS NUMA TURMA DE PROEJA	MESTRADO PROFISSIONAL em ENSINO DE FÍSICA e de MATEMÁTICA Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO	ELISANGELA FOUCHYSCHONS	2012
	36. CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA À PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	EDILA MARTA MIRANDA LOBO	2012
	37. CURRÍCULO INTEGRADO PARA O PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	BERNHARD SYDOW	2012
	38. PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O CURSO PROEJA DE DESENHO DE CONSTRUÇÃO CIVIL DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE	MESTRADO ACADÊMICO em LETRAS E LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	GRAZIELA GONÇALVES MOURA	2012
	39. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM AULAS DE QUÍMICA: UMA PESQUISA-AÇÃO COM ESTUDANTES DO PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em CIÊNCIAS NATURAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	NILCIMAR DOS SANTOS	2012
	40. A MATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROPOSTAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	ROSANGELA CARDOSO SILVA BARRETO	2013
	41. A SALA DE AULA DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO NO CURSO TÉCNICO NA MODALIDADE EJA	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	ALEX JORDANE DE OLIVEIRA	2013

EIXO 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES	1. DA FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DE SÃO MATEUS/ES AO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	GERLIANE MARTINS COSME	2009
	2. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ARTICULADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	CRISTIANE JORGE PEREIRA	2011
	3. ADMIRANDO O PROFESSOR DE FORMAÇÃO TÉCNICA: O FAZER-SE DOCENTE NO ENCONTRO COM O PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	CARLA ODETE BALESTRO SILVA	2011
	4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROEJA: A REALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA)	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	CARLA ANDREZA AMARAL LOPES LIRA.	2011
	5. O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA NO MUNICÍPIO DE SOUSA - PB: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EJA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	ANA PAULA MENDES SILVA	2011
	6. PROEJA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: DESAFIO E ENSEJO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS	RENATO LOPES DOS SANTOS	2011
	7. A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	EVERTON LACERDA JACINTO	2011
	8. O DIÁRIO EM RODA, RODA EM MOVIMENTO: FORMAR-SE AO FORMAR PROFESSORES NO PROEJA.	DOUTORADO em EDUCAÇÃO AMBIENTAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO	CLEIVA AGUIAR DE LIMA	2011

		GRANDE		
	9. AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROEJA: DESAFIOS PARA FORMAÇÃO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	RUTH MALAFAIA PEREIRA	2012
	10. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO IFPA E O DESAFIO PARA INTEGRAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	SONIA DE FATIMA RODRIGUES SANTOS	2012
	11. O PROEJA, SEGUNDO SEUS DOCENTES	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	NELSON DUARTE DA SILVA	2012
	12. FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NO IFPA, CAMPUS DE BELÉM	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	BRITO ANTOINETTE FRANCES	2012
	13. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG NO RIO GRANDE DO SUL	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	CLAUDIA PEREIRA ANTUNES	2012
	14. A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO PROEJA: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE - CAMPUS SAPUCAIA DO SUL/RS	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	GISELE LOPES HECKLER	2012
	15. FORMAÇÃO CONTINUADA: DIMENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	MARIA ROSILENE MAUES GOMES	2012

	16. . PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOCENTES: PERCURSOS DE VIDA E DE TRABALHO NO CONTEXTO DO PROEJA	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	NATAL LANIA ROQUE FERNANDES	2012
	17. O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA DO ENSINO: UM ESTUDO DE CASO DA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA DO IFTM - CAMPUS UBERABA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	LUCIANA BORGES ANDRADE	2012
	18. A PESQUISA NA PRÁTICA DOCENTE DO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA - PROEJA NO IFMA CAMPUS CODÓ	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	FRANCISCA VIEIRA DA SILVA	2012
EIXO 5 SABERES, NARRATIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DO PROEJA.	1. SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DO PROEJA-CEFETES	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	GIOVANI ZANETTI NETO	2009
	2. OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS LAVRADORES DO ENTORNO DO IFES - CAMPUS ITAPINA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	JÚLIO DE SOUZA SANTOS	2010
	3. MOTIVAÇÕES, QUALIDADE DE VIDA E SUAS MUDANÇAS – PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PROEJA/BAMBUÍ-MG	MESTRADO ACADÊMICO em ECONOMIA DOMÉSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	HELAINNE VIANEY GOMES DE OLIVEIRA	2011
	4. EM BUSCA DO TESOURO: INSERÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DIGITAL NAS TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS/INTEGRALIZADOS DE UM CURSO DE TÉCNICO EM INFORMÁTICA - PROEJA	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	PATRICIA DOS SANTOS NUNES	2011
	5. PROEJA: ANÁLISE ACERCA DAS POTENCIALIDADES DE INCLUSÃO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:	GINA MARIA PORTO DE	2011

	SOCIOLABORAL DE SEUS ALUNOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	AGUIAR	
	6. O PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DISCENTE NO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	NORMA DE MORAIS LEAL	2011
	7. MARCAS DE SUBJETIVIDADE EM CRÔNICAS PRODUZIDAS POR ALUNOS DO PROEJA IFPE	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	ELIANE ANGELIM LIRA	2011
	8. JOVENS DO PROEJA DE URUTAÍ: MEDIAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	CLAITONEI DE SIQUEIRA SANTOS	2011
	9. O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GÓIAS – CAMPUS GOIÂNIA: UM ESTUDO SOBRE OS FATORES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	JOSUE VIDAL PEREIRA	2011
	10. O PROGRAMA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE SEUS EDUCANDOS: UM ESTUDO COMPARADO DA REALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS SERTÃO E DO CAMPUS BENTO GONÇALVES	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	MARCOS ANTONIO DE OLIVEIRA	2011
	11. AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS CAMPUS ARAGUATINS	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	KENYA MARIA VIEIRA LOPES	2011
	12. ENTRE O CONCEBER E O FAZER: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA	LUCRECIA TERESA DA SILVA GONÇALVES	2011

		PARAÍBA/JOÃO PESSOA		
	13. A OPÇÃO DOS EDUCANDOS PELA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO AO ENSINO MÉDIO EJA NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	CELIAMAR COSTA SIMOES MOREIRA	2011
	14. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS: DETERMINAÇÕES ESCOLARES E SOCIOFAMILIARES PARA PERMANÊNCIA E SUCESSO NO PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em POLÍTICAS SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	REGINA STELLA BARCO INACIO	2011
	15. DA FORMAÇÃO DO SUJEITO AO SUJEITO DA FORMAÇÃO: SABERES E EXPERIÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS DO PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	MARCIA SIMOES DE ALMEIDA	2011
	16. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE REVELAM OS MEMORIAIS DE ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS DE CAJAZEIRAS	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	FRANCISCA VERA CELIDA FEITOSA BANDEIRA	2011
	17. JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM OLHAR PARA AS HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS PARTICIPANTES DO PROEJA FIC	MESTRADO ACADÊMICO em PSICOLOGIA INSTITUCIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	DEBORA CAMARGO RAMOS	2012
	18. EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	PRISCILA REZENDE MOREIRA	2012
	19. O PROEJA NO IFPB CAMPUS JOÃO PESSOA: UM ESTUDO SOBRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA DO ALUNADO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	ZORAIDA ALMEIDA DE ANDRADE ARRUDA	2012

	20. ESTUDANTES SURDOS NO PROEJA: O QUE NOS CONTAM AS NARRATIVAS SOBRE OS SEUS PERCURSOS?	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	ALINE DE MENEZES BREGONCI	2012
	21. PROEJA: A EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO VIRTUAL COMO FORMA DE INSERÇÃO DIGITAL	DOCTORADO em INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	MARIA LETICIA FELICORI TONELLI	2012
	22. FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PROEJA: A DEMANDA DE EMPREGABILIDADE PARA OS FUTUROS EGRESSOS DO CURSO DE MECÂNICA DO IFPA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	ANGELO JOSE SANTANA SILVA	2012
	23. QUESTÕES DE ESCRITA EM TEXTOS ESPONTÂNEOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DO PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em LETRAS E LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	MARLUCIA ALVES SECUNDO WHITE	2012
	24. A TRAJETÓRIA DE JOVENS E ADULTOS NO PROEJA: UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS - CAMPUS MACHADO	MESTRADO ACADÊMICO em POLÍTICA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	DANIELA AUGUSTA GUIMARÃES DIAS	2012
	25. O PROEJA TRANSIARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CENTRO DE ENSINO MÉDIO 03 E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CEILÂNDIA: SIGNIFICAÇÕES E INDICAÇÕES DE ESTUDANTES À ELABORAÇÃO DE UM ITINERÁRIO FORMATIVO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	JULIETA BORGES LEMES	2012
	26. DO TRABALHO PARA A ESCOLA: OLHARES DE TRABALHADORES-ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O SABER DA PRÁTICA E O SABER DA ESCOLA	MESTRADO ACADÊMICO em TECNOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	GUILHERME ANDRE DAL MORO	2012
	27. A EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA:	DOCTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:	ANA CLAUDIA FERREIRA	2012

	RELAÇÕES DE SABER DE ESTUDANTES MULHERES EM SALA DE AULA	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	GODINHO.	
	28. A CONSTITUIÇÃO DO <i>ETHOS</i> DE ALUNAS DO PROEJA EM HISTÓRIAS DE VIDA	MESTRADO ACADÊMICO em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	AMILDE MARTINS DA FONSECA	2012
	29. . A PROBLEMÁTICA DA EVASÃO DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PROEJA NO IF BAIANO - <i>CAMPUS</i> GUANAMBI	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	SILVANA VANESSA MARTINS DA SILVA	2012
	30. O CURSO PROEJA E A FORMAÇÃO DO EDUCANDO CAMPONES: IDENTIDADES E RECONHECIMENTO	DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	ANA CLAUDIA DA SILVA RODRIGUES	2012
	31. HABILIDADES NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO PROEJA – IFRS	MESTRADO ACADÊMICO em LETRAS Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS	MARIA ISABEL DOS REIS SOUZA CARVALHO	2012
	32. OS PROCESSOS DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO PROEJA DO IFSUL <i>CAMPUS</i> PELOTAS	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	BEATRIZ HELENA PORCIUNCULA SIQUEIRA	2012
	33. A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE COLATINA E A (NÃO) INCLUSÃO DESSES SUJEITOS AO PROEJA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	KENIA CRISTINA TINELLI GUIMARAES	2012
	34. PROEJA: EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO DE METALURGIA DO IFES <i>CAMPUS</i> VITÓRIA E SUA INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	ANTONIO CARLOS GUIMARÃES DE QUEIROZ	2013

	35. TRAJETÓRIAS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES DE EDUCANDOS E EDUCANDAS DO PROEJA NO IFES <i>CAMPUS</i> VITÓRIA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	TATIANA DE SANTANA VIEIRA	2013
--	--	--	---------------------------	------

Apêndice II - Quadro de produções sobre o Proeja na ANPED de 2007 a 2015

QUADRO DE PRODUÇÕES SOBRE O PROEJA NA ANPED DE 2007 a 2013				
GT	TEMA	AGÊNCIA FINANCIADORA	AUTOR	ANO
N.09 TRABALHO E EDUCAÇÃO	A EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEFET: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES	CAPES	ELIZA FERREIRA BARTOLOZZI; DESIRRÉ RAGGI; MARIA JOSÉ RESENDE	2007
N.09 TRABALHO E EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO	SEM FINANCIAMENTO	DANTE HENRIQUE MOURA	2007
N.09 TRABALHO E EDUCAÇÃO	ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES.	CAPES	MARIA JOSÉ PIRES BARRO CARDOSO	2008
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	POSSIBILIDADES PARA A EJA, POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PROEJA.	SEM FINANCIAMENTO	SIMONE VALDETE DOS SANTOS	2008

N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	METODOLOGIA DE PROJETOS: UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DOS ALUNOS DO PROEJA	CAPES	DÉSIRÉE GONÇALVES RAGGI; MARIA AUXILIADORA VILELA PAIVA	2008
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	POR QUE É TÃO DIFÍCIL FREQUENTAR A ESCOLA? ESCOLARIZAÇÃO E GÊNERO FEMININO NO EMJAT/CEFET	FAPERJ	MARIA JOSÉ DE RESENDE FERREIRA	2008
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OS SENTIDOS DO PROEJA: POSSIBILIDADES E IMPASSES NA PRODUÇÃO DE UM NOVO CAMPO DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	CAPES	EDNA CASTRO DE OLIVEIRA; KARLA RIBEIRO DE ASSIS CEZARINO	2008
N.09 TRABALHO E EDUCAÇÃO	INTEGRAÇÃO CURRICULAR: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O PROEJA	CAPES/SETEC	RENATA CRISTINA DA COSTA GOTARDO; EDAGUIMAR ORQUIZAS VIRIATO	2009
N.18	EDUCAÇÃO BÁSICA	CAPES	ANTONIO	2010

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	INTEGRADA À FORMAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A MODALIDADE EJA NUM CURSO PROEJA.		HENRIQUE PINTO	
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS LAVRADORES DO ENTORNO DO IFES-CAMPUS ITAPINA.	CAPES	JÚLIO DE SOUZA SANTOS	2010
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	DA EJA AO PROEJA: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE FEDERAL.	SEM FINANCIAMENTO	VÂNIA DO CARMO NÓBILE SILVA	2010
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	PRODUÇÕES COLABORATIVAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA UM CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA-IFES.	CAPES	RONY CLÁUDIO DE OLIVEIRA FREITAS; LÍGIA ARANTES SAD	2010
N.09 TRABALHO E	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL	SEM FINANCIAMENTO	MARIA JOSÉ PIRES BARROS	2011

EDUCAÇÃO	MÉDIO E A QUESTÃO DA INTEGRAÇÃO: PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES		CARDOZO	
N.09 TRABALHO E EDUCAÇÃO	O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A PERSPECTIVA HISTÓRICA DA CLASSE TRABALHADORA	CNPQ	PAULO SERGIO TUMOLO	2011
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	O PROEJA EM UMA REDE ESTADUAL DE ENSINO: TRAJETÓRIAS DE UM PROGRAMA IMPLANTADO E NÃO REALIZADO	SEM FINANCIAMENTO	LÊNIN TOMAZETT GARCIA; MIRIAM FÁBIA ALVES	2011
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INTEGRAÇÃO NO PROEJA-IFRN: O QUE PENSAM PROFESSORES E ESTUDANTES.	SEM FINANCIAMENTO	ANA LUCIA SARMENTO HENRIQUE; MARIA DAS GRAÇAS BARACHO; JOSÉ MOISES NUNES DA SILVA.	2011
N.18	EJA ENSINO MÉDIO	SEM FINANCIAMENTO	ELIANE	2011

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POSSIBILIDADES E LIMITES NO PROEJA		DAYSE PONTES FURTADO; KÁTIA REGINA RODRIGUES LIMA	
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E OS PROCESSOS DE ADESÃO E RESISTÊNCIA À IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO NA MODALIDADE PROEJA	SEM FINANCIAMENTO	ALVARO LUIZ MOREIRA HYPOLITO; ANDRESSA AITA IVO	2011
N.09 TRABALHO E EDUCAÇÃO	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A MATERIALIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	SEM FINANCIAMENTO	ANA PAULA FURTADO SOARES PONTES; RAMON DE OLIVEIRA	2012
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	O PROEJA NO IFRN-CAMPUS CURRAIS NOVOS E O DESENVOLVIMENTO LOCAL: CONEXÕES	SEM FINANCIAMENTO	JOSÉ MOISES NUNES DA SILVA; ANA LÚCIA PASCOAL DINIZ; MARIA	2012

	POSSÍVEIS		DAS GRAÇAS BARACHO	
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	SEM FINANCIAMENTO	ADRIANO LARENTES DA SILVA	2012
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	PROJETO INTEGRADOR: O PERCURSO FORMATIVO DOS ALUNOS DO PROEJA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO	PROEJA, CAPES e SETEC- ES.	MARIA JOSÉ DE RESENDE FERREIRA; EDNA GRAÇA SCOPEL; MARIA DA GLÓRIA MEDICI DE OLIVEIRA; ZILDA TELES DA SILVA AMPARO	2012
N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DO PROEJA NO IF: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA EFETIVAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO	PROEJA/CAPES/SETEC/ES	EDNA GRAÇA SCOPEL; EDNA CASTRO DE OLIVEIRA; MARIA JOSÉ RESENDE FERREIRA	2013

N.18 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	ESTUDANTES SURDOS NO PROEJA: O QUE NOS CONTAM AS NARRATIVAS SOBRE OS SEUS PERCURSOS.	SEM FINANCIAMENTO	ALINE DE MENEZES BREGONCI	2013
N.18	A CARTOGRAFIA DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UM CURSO DO PROEJA: FAZENDO- SE NO CAMINHO.	SEM FINANCIAMENTO	JOSÍ APARECIDA DE FREITAS	2015
N.18	EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO DE MULHERES ESTUDANTES DO PROEJA.	CAPES	ANA CLÁUDIA FERREIRA GODINHO	2015
N.18	UM OLHAR SOBRE O PROEJA NO COLÉGIO PEDRO II: CONTRIBUIÇÕES PARA EJA CONTEMPORÂNEA	CAPES	ANDERSON JOSÉ LISBOA BAPTISTA; ELIONALDO FERNANDES JULIÃO	2015
N.18	PROEJA, TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE	CAPES/OBEDUC	MAD'ANA DESIRÉE RIBEIRO DE	2015

	TRABALHADORES		CASTRO; SEBASTIÃO CLAUDIO BARBOSA	
N.18	SENTIDOS DO PROEJA PARA HOMENS E MULHERES EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS	CAPES	CÉULI MARIANO JORGE	2015
N.18	EMI NO PROEJA NO IFRN: NOVA FORMAÇÃO OU MAIS DO MESMO?	MCT/CNPQ (EDITAL Nº 014/2008 – UNIVERSAL)	JOSÉ MOISÉS NUNES DA SILVA; ANA LUCIA PASCOAL DINIZ	2015

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados no *site* da ANPED em oito de setembro de 2016.